



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NOARA TEÓFILO KLABUNDE

CARTOGRAFIA DE UM *LUGAR PEDAGOGO* NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CURITIBA
2016



NOARA TEÓFILO KLABUNDE

CARTOGRAFIA DE UM *LUGAR PEDAGOGO* NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Claudia Madruga Cunha

CURITIBA
2016

Catalogação na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Klabunde, Noara Teófilo

Cartografia de um lugar pedagogo na educação profissional. – Curitiba, 2016.
89 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Madruga Cunha
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Pedagogia. 2. Cartografia. 3. Educação profissional. 4. Desterritorialização.
I. Título.

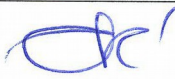



CDD 370

AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

Mestrando(a): NOARA TEÓFILO KLABUNDE

Título da Dissertação: CARTOGRAFIAS DO LUGAR PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – EM BUSCA DE UM TERRITÓRIO POR VIR

Integrantes da Banca Examinadora	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Cláudia Madruga Cunha (UFPR)		APROVADA
Deniz Alcione Nicolay (UFFS)	ASS P ¹ 	Aprovado
Gicele Maria Cervi (FURB)		Aprovada
Maurício Cesar Vitória Fagundes (UFPR)		A PROVA DA

Curitiba, 24 de Novembro 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

RESUMO

Esta pesquisa se preocupa em cartografar os processos desterritorialização de uma pedagoga ao questionar a identidade profissional que lhe foi atribuída em uma escola de Educação Profissional. Compreende esta escola como espaço geográfico, constituído de paisagens psicossociais, e inventa formas de resistir aos discursos homogeneizadores presentes neste lugar desde sua origem. Atribui novos sentidos ao seu fazer realizando a cartografia de um *lugar pedagogo* na escola objetivando a valorização de heterogêneos. Investe seus esforços a fim de cartografar lugares de ocupação que serão evidenciados na escrita e na composição que esta faz com imagens fotográficas do lugar e de documentos históricos encontrados no Arquivo Institucional. Na construção de sua narrativa utiliza, principalmente, conceitos presentes nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que escrevem sob a perspectiva da filosofia da diferença.

Palavras-chave: pedagogia; cartografia; educação profissional; desterritorialização; devir.

ABSTRACT

This research is concerned with mapping the processes deterritorialization of a pedagogue when questioning the professional identity attributed to him in a School of Professional Studies. Understands this school as a geographic space, consisting of psychosocial landscapes, and creates ways of avoiding homogenized speeches present in this same environment since its origin. New insights were assigned in this task resulting in the cartography of a *pedagogic place* at school aiming the valorization of heterogeneities. It also invests its efforts in order to map occupation places which will be evidenced in writing, and in the combination of writing with photographic images of the place and historical documents found in the Institutional Archive. In the construction of its narrative this work uses mainly concepts present in the work of Gilles Deleuze and Félix Guattari authors who work under the perspective of the philosophy of difference.

Key words: pedagogy; cartography; professional education; deterritorialization; becoming.

Escrever nada tem a ver com significar, mas
com agrimensar, cartografar, mesmo que
sejam regiões ainda por vir.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1	– ESPERA PELA HORA DO CAFÉ	31
FOTOGRAFIA 2	– COMO SERIA O CAFÉ NOS DIAS SEM RETRATO?	32
FOTOGRAFIA 3	– QUAL SERIA A ATIVIDADE?	33
FOTOGRAFIA 4	– A DÚVIDA PERMANECE	34
FOTOGRAFIA 5	– CENSURÁVEL NA ÉPOCA ATUAL	35
FOTOGRAFIA 6	– HOMOGENEOS!	36
FOTOGRAFIA 7	– PÁTIO CENTRAL...	37
FOTOGRAFIA 8	– ...EM MOVIMENTO	38
FOTOGRAFIA 9	– PANORÂMICA DO ANTIGO BLOCO DE SALAS DE AULA	39
FOTOGRAFIA 10	– PANORÂMICA DO NOVO PRÉDIO DO ENSINO MÉDIO E MORADIA ESTUDANTIL	40
FOTOGRAFIA 11	– PLACA DO COLÉGIO AGRÍCOLA SENADOR GOMES DE OLIVEIRA	43
FOTOGRAFIA 12	– FRAGMENTO DE ATA DO COLEGIADO DE CURSO, INÍCIO DA DÉCADA DE 1990	56
FOTOGRAFIA 13	– FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, FINAL DE DÉCADA DE 1990	58
FOTOGRAFIA 14	– FRAGMENTO DE ATA DO COLEGIADO DE CURSO, INÍCIO DA DÉCADA DE 1990	59
FOTOGRAFIA 15	– FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, INÍCIO DOS ANOS 2000	60
FOTOGRAFIA 16	– FICHA DE OCORRÊNCIA, FINAL DA DÉCADA DE 1970	61
FOTOGRAFIA 17	– FRAGMENTO DE ATA DE REUNIÃO DE COLEGIADO DE CURSO, DÉCADA DE 1990	63
FOTOGRAFIA 18	– FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, INÍCIO DOS ANOS 2000	65
FOTOGRAFIA 19	– FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, INÍCIO DOS ANOS 2000	66

LISTA DE SIGLAS

CEFET	–	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGAE	–	Coordenação Geral de Assistência Estudantil
CGE	–	Coordenação Geral de Ensino
DDE	–	Direção de Desenvolvimento de Ensino
IF	–	Instituto Federal
IFC	–	Instituto Federal Catarinense
NuPe	–	Núcleo Pedagógico
SOE	–	Serviço de Orientação Educacional
UDP	–	Unidade Didática de Produção
UEA	–	Unidade de Ensino e Aprendizagem
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
ESTRANHAMENTOS DE UM <i>LUGAR PEDAGOGO</i>	13
A cartografia e as linhas que compõem o lugar.....	13
Os novos trajetos desenhados.....	25
DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	39
As panorâmicas de uma escola de Educação Profissional.....	39
Os paradoxos de um lugar: formação e con-formação.....	49
<i>LUGAR PEDAGOGO</i> EM FRAGMENTOS.....	55
O peso da memória.....	55
A busca por liberdades no exercício da Pedagogia.....	69
AGENCIAMENTOS DE UM <i>DEVIR-PEDAGOGO</i>	75
A possibilidade de desterritorialização.....	75
Os deslocamentos provocados pela composição cartográfica.....	81
REFERÊNCIAS.....	85

APRESENTAÇÃO

Esta cartografia se preocupa em compreender processos de desterritorialização em uma escola de Educação Profissional e é proposto por uma pedagoga que questiona as linhas limítrofes estabelecidas por sua identidade profissional que permanece fortemente atrelada a um retrato ainda positivista do pedagogo, junto a outros retratos disciplinadores e práticas normalizadoras.

Embora não se trate de uma escrita autobiográfica, muitos elementos de uma escrita de si são utilizados em meio a uma proposta metodológica, realizada durante os anos de 2015 e 2016, que se constitui pela produção de uma Cartografia de um — aqui nomeado — *Lugar pedagogo*. Um lugar composto pelas várias paisagens psicossociais, cenários, panoramas que contribuem para a subjetivação desta profissional, um lugar construído a partir de todo um conjunto de ações e reações que emergem objetivamente no cotidiano da escola e de negociações entre os acontecimentos e aquilo que provém de sua formação em um curso de Pedagogia.

Cartografando também parte da ação de pedagogas/os na instituição de ensino, a pedagoga, fala de um lugar de ocupação onde ela, na tensão entre o institucional e aquilo que acredita, se percebe em um processo de desterritorialização. A escola de Educação Profissional é o lugar onde atua profissionalmente e que transformou em campo para a realização deste mapa que aqui apresenta como resultado do processo de produção desta escrita.

Desenha novos movimentos que permitem-na escapar por entre as formas que capturam o pensamento antes que este se faça novo e a dirigem sempre ao mesmo. Refere-se a um lugar de pertencimento profissional e aquilo que dele deriva, retendo temporariamente os espaços de pertença, lançando-se em uma caminhada errante, a fim de invadir-se do invisível, a partir de sua materialidade, em busca de um devir.

Em meio a uma narrativa permeada pelos conceitos, que permitem definir uma cartografia, presentes nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, autores que escrevem sob a perspectiva da filosofia da diferença, a pedagoga sai em busca de

fragmentos da escola em imagens, que possam auxiliá-la na composição e as coloca como uma espécie de moldura para o texto, acreditando nas potencialidades extraídas do uso da fotografia, sem nenhuma pretensão de tratá-la como técnica, mas como ferida, como aquilo que faz ver e sentir, portanto, notar, olhar e pensar, a exemplo do que colocou Roland Barthes (2015), em seu livro *A câmara clara: nota sobre a fotografia*.

Os estudantes têm na pesquisa uma presença marcante, pois a existência da pedagogia na escola depende, sobretudo, da existência deles. A relação diária lhe confere a possibilidade de observá-los de maneira muito singular. Constantemente os sente tentando driblar a identidade, como forma de resistir aos discursos homogeneizadores presentes ali. Então, entre os meses de Outubro e Novembro de 2015, convidou-os a realizarem pequenos vídeos de celular que lhe deram pistas de como conseguem exercer esta resistência. Os vídeos não serão revelados, mas indiretamente é com ajuda deles também que constrói esta cartografia, uma vez que seu conteúdo fez derivar a pesquisa e a levaram a procurar naquele território respostas que dessem conta de explicitar porque seu fazer estava sufocado pela representação das/os pedagogas/os que tinham por dever a disciplinarização e a normalização.

Sai em busca da pré-ocupação deste *lugar pedagogo* e, ao longo do ano de 2016, encontra-se, no acervo do Arquivo Institucional, com vários indícios que durante muito tempo ajudaram a criar representações sobre as quais se esperava que estabelecesse sua atuação, mas que perpetuariam uma identidade fixa e reducionista para seu fazer. Mais uma vez se utiliza da fotografia, recorre a elas como forma de expressão heterógena e espera que as imagens desloquem ou coloquem em movimento o *lugar pedagogo* pré-ocupado em busca de uma atuação que permita surgir um *devir-pedagogo* para também habitar este território institucional.

A cartografia do *lugar pedagogo* traçada nesta dissertação, está disposta em quatro partes, cada uma delas constituída por um emaranhado de linhas que se entrecruzam. Elas podem ser percorridas com liberdade, pois cada uma das partes constitui uma entrada repleta de múltiplos caminhos.

Em ESTRANHAMENTO DE UM *LUGAR PEDAGOGO* a pedagoga, ao mesmo tempo em que procura elencar os conceitos que permitem-na traçar a cartografia de um *lugar pedagogo* em uma escola de Educação Profissional, narra o processo de contágio vivido por ela a partir do contato com a filosofia da diferença. A linguagem neste momento da narrativa assume um viés mais intimista e a abordagem, embora seja realizada em terceira pessoa, utiliza alguns dos elementos de pesquisas autobiográficas.

Em seguida, na segunda parte, chamada DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL realiza um diálogo com documentos institucionais acerca da crítica existente em relação à formação profissional que visa o atendimento a um mercado de trabalho, colocado como fim da formação humana. O movimento percorre a história da escola de Educação Profissional onde atua, sem se preocupar com a cronologia dos acontecimentos, apenas em reunir elementos que se encontram com a história da Educação Profissional no Brasil.

Na terceira parte, *LUGAR PEDAGOGO EM FRAGMENTOS* a escrita se constrói a partir da atuação da pedagoga nesta escola e estabelece uma relação entre esta atuação, a de outros pedagogos neste mesmo lugar e a história da Pedagogia no Brasil, buscando explorar as marcas de um passado que permanece insistindo em fixar certa identidade profissional.

Na quarta e última parte, AGENCIAMENTOS DE UM *DEVIR-PEDAGOGO*, trata de um esgotamento evidente da imagem do pedagogo e pela via da diferença, utilizando a filosofia como arte de criar conceitos, busca contornos mais flexíveis e singulares para o exercício da pedagogia, ora pelo *fora*, ora pelo *afeto*, ora pelo *nomadismo*, em busca de um *devir*.

Na primeira, na segunda e na terceira parte estão dispostas imagens fotográficas que compõem a narrativa que a dissertação aborda, estabelecendo uma produção que não pretende representar o visível, mas tornar visível aquilo que antes não era possível notar, explorando os *perceptos* (novas maneiras de ver e ouvir) e os *afectos* (novas maneiras de sentir), e não as imagens propriamente ditas.

Cabe ainda observar que a escrita se constrói buscando a história, expressa também pela composição do texto com fotografias de documentos históricos, que não surgem para explicar o que acontece hoje, como causalidade direta, mas sim

para apresentar as sensações e as relações que sobreviveram ao tempo e àqueles que as vivenciaram e, muito mais, aquilo que se fez diferente.

ESTRANHAMENTO DE UM *LUGAR PEDAGOGO*

A cartografia e as linhas que compõem o lugar

O objetivo da pedagoga ao realizar esta narrativa é a constituição do mapa de um certo *lugar pedagogo*, superfície em que atua, a fim de responder ao problema de sua pesquisa: Compreender sua atuação profissional a partir da cartografia deste *lugar pedagogo* em uma escola de Educação Profissional.

O mapa aqui traçado está composto por um conjunto de linhas que funcionam ao mesmo tempo. Existem linhas na sociedade, nas pessoas, nas coisas de maneira geral, e nos acontecimentos, que também são constituídos por linhas, “por isso que cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama” (DELEUZE, 2013, p. 47). Mas elas não são iguais – pelo contrário, cada linha tem suas características – umas representam alguma coisa, outras são completamente abstratas, umas tem segmentos, outras não, existem linhas de dimensão e outras de direção, linhas que formam contornos, outras não.

Lugares também são constituídos por linhas. Mas antes é preciso falar um pouco sobre o que entende por lugar. No dicionário escolar de Língua Portuguesa Caldas Aulete (2012) ao procurar os significados mais comuns da palavra encontrou lugar como sendo um substantivo masculino que remete a:

1 Espaço determinado [...]. 2 Posição no espaço ocupada ou que pode ocupar alguém ou algo [...]. 3 Assento determinado [...]. 4 Área própria para ser ocupada por alguém ou alguma coisa [...]. 5 Posição, colocação numa classificação, escala ou hierarquia [...]. 6 *Fig.* Emprego, cargo [...]. 7 País, cidade, região não especificada [...]. 8 Local frequentado por certas pessoas [...]. 9 Posição, situação adequada a alguém [...]. 10 *Fig.* Momento próprio [...] (AULETE, 2012, p.550-551).

Entretanto, ainda que sejam muitos os significados, sozinhos eles não podem dar a dimensão do que a palavra lugar aqui empregada pode significar. É preciso acrescentar algo mais, talvez contextualizá-la, e para isso recorre à geografia.

No livro chamado *O lugar no/do mundo*, Carlos (2007) dedica um capítulo inteiro para definir lugar. Em um dos trechos diz acreditar que no conceito de lugar é possível encontrar também uma dimensão histórica, que relaciona passado e presente, que adentra e se realiza no cotidiano “estabelecendo um vínculo entre o 'de fora' e o 'de dentro'” (CARLOS, 2007, p. 17), instalando-se no plano vivido e que produz o conhecido-reconhecido, ou seja, “é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões” (CARLOS, 2007, p.17). O lugar é também “o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo” (CARLOS, 2007, p 17).

Longe de esgotar a discussão, é possível dizer que ter um lugar no espaço é algo que, apesar de sua importância, de certa forma restringe a atuação:

A produção espacial realiza-se no plano do cotidiano e aparece nas formas de apropriação, utilização e ocupação de um determinado lugar, num momento específico e, revela-se pelo uso como produto da divisão social e técnica do trabalho que produz uma morfologia espacial fragmentada e hierarquizada. Uma vez que cada sujeito se situa num espaço, o lugar permite pensar o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno. Desse modo a análise do lugar se revela – em sua simultaneidade e multiplicidade de espaços sociais que se justapõem e interpõem – no cotidiano com suas situações de conflito e que se reproduz, hoje, anunciando a constituição da sociedade urbana a partir do estabelecimento do mundial. O lugar é o mundo do vivido, é onde, se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo onde é produzida a existência social dos seres humanos (CARLOS, 2007, p. 20).

Fazer do conceito de lugar um conceito análogo a parte do conceito de *lugar pedagogo* é trazer para este a possibilidade de compreendê-lo como pertencente ao um espaço maior que é a escola. A escola, por sua vez, como instituição dentro de uma sociedade, que habita também o mundo moderno. Para Soja *apud* Carlos (2007, p. 60), “talvez seja mais o espaço do que o tempo que oculta de nós as consequências, mais a 'construção da geografia' do que a 'construção da história' que proporciona o mundo tático e teórico mais revelador”.

Diante disso passa a procurar os signos que permitem compreender ainda mais o que Deleuze (2011) queria dizer quando afirmou preferir a geografia em relação à história, e por isso opta por traçar um mapa, composto por suas múltiplas

linhas, que demonstrem a paisagem do *lugar pedagogo* em seus acidentes, conflitos, tensões e movimentos, expresso pelas suas linhas.

A primeira delas é a “linha segmentária, de segmentaridade dura” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146), que corresponde ao cargo em si, ser pedagoga é sua linha segmentária, “uma profissão é um segmento duro”. Mas existe outra da mesma natureza, que é a instituição, a escola e que comporta o *lugar pedagogo*. Uma segunda linha é também uma linha de segmentaridade, porém de “segmentaridades bem mais flexíveis, de certa maneira moleculares (...) elas traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146), entretanto não quer dizer que seja menos precisa. Pode conduzir até mesmo a processos irreversíveis, como a loucura, por exemplo, o abandono de algo pelo qual antes se tinha verdadeiro apreço. No caso do *lugar pedagogo* é aquilo que o deforma, ou transforma, como uma mudança de atribuição repentina que gerasse grandes consequências para a escola – como foi a mudança do cargo de orientação educacional da carreira docente para a carreira técnica-administrativa, ocorrida no ano de 2010. Mas há ainda uma terceira linha, a mais interessante de todas elas e também a mais estranha:

(...) como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente. Essa linha é simples, abstrata, e, entretanto, é a mais complicada de todas, a mais tortuosa: é a linha de gravidade ou celeridade, é a linha de fuga (...) (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 146).

Quando chegou ao Instituto Federal Catarinense (IFC), *campus* Araquari, em 2010, após aprovação em um concurso público, assumiu o lugar de Orientadora Educacional, no Serviço de Orientação Educacional (SOE). Ocorre que encontrou este setor ligado à Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE) que tinha diversos serviços sob sua responsabilidade, dentre os quais se destacava o funcionamento do Internato (hoje chamado de Moradia Estudantil). De imediato foi sua primeira surpresa, pois na escola existia também uma Coordenação Geral de Ensino (CGE) que, a princípio, tinha maior afinidade com seu cargo. Mas seu o

cargo carregava uma carga, proveniente de anos de história de um antigo Colégio Agrícola e porque não dizer de anos de história da Pedagogia.

O IFC separava a atuação das/os pedagogas/os a partir das habilitações Orientação Educacional e Supervisão Escolar, vinculando o trabalho das/os orientadoras/es educacionais basicamente às questões disciplinares da escola, do Internato e o contato com as famílias dos estudantes e o trabalho do supervisor escolar às atividades da CGE junto aos docentes e ao ensino. A fragmentação, neste caso, restringia a ação pedagógica do orientador e representava a manutenção de um limite que via na presença do orientador educacional a possibilidade de delegar a ele cuidados morais e a exigência de forte cobrança pela disciplina dos estudantes.

Apesar de agora estar imersa nesta institucionalidade não concordava com alguns dos discursos vigentes, principalmente os que tentavam atribuir à sua atuação a responsabilidade pelo disciplinamento e normalização dos estudantes, segundo parâmetros que tinham o mercado de trabalho como único fim de sua formação, insistindo no trabalho pela adaptação destes ao que a escola havia planejado para o futuro que era deles. Então, de que forma superar este limite em busca de uma relação outra que não a baseada no disciplinamento e na normalização?

Este questionamento levou a busca incessante por pistas que levassem ao conhecimento dos motivos que sustentavam este papel disciplinador e que possibilitavam que ele insistisse em permanecer, a fim de traçar estratégias que pudessem reverter esta situação, estabelecendo uma relação com os estudantes onde o respeito e a liberdade fosse primordial.

Desde então, estes são alguns dos motivos que animam sua prática, ajudam na seleção de acontecimentos, para traçar esta espécie de mapa provisório, “produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43.) e a compor a geografia de uma pesquisa cartográfica sobre a atuação das/os pedagogas/os no *campus* Araquari.

O mapa aparece na filosofia proposta por Deleuze e Guattari (2011) como um dos princípios de realização do rizoma e está inteiramente voltado para

experimentações baseadas no real. Ele contribui para a conexão de campos, aqui expressos pela relação entre pedagogia e educação profissional, territórios de atuação institucionalmente estabelecidos e o rompimento com a identidade em busca do desejo de um *devir-pedagogo*. Estes campos podem assumir também a forma de platôs, ou zonas de variação contínua, funcionando “como torres que vigiam ou sobrevoam, cada uma, uma região, e que emitem signos umas às outras” (DELEUZE, 2013, p. 181).

Os signos são objetos, são matérias a serem decifradas, interpretadas, e que tornam as pessoas sensíveis para o aprendizado ao entrar em contato com estes. O movimento da pesquisa é o do aprender, e não existe sentido em uma pesquisa que busque o passado se não for para voltar-se ao futuro. A composição de uma geografia a partir de signos se dá pelo fato de que “tudo o que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos” (DELEUZE, 2003, p. 04). Os mais diversos signos compõem o mapa deste *lugar pedagogo*: as fotografias antigas, por exemplo, foram encontradas ao acaso, a partir de uma busca por outros signos que conectassem, de alguma forma, o trabalho das/os pedagogas/os com a questão da disciplina, busca esta que teve seu início marcado pelos signos que se achavam em vídeos realizados por estudantes do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio.

Há signos que levam a pensar no “tempo perdido, isto é, na passagem do tempo, na anulação do que passou e na alteração dos seres” (DELEUZE, 2003, p. 17) e esta é a razão que leva à opção por compor o mapa deste lugar com fotografias que possibilitam olhar para a mudança, não diretamente, mas pela capacidade que certos signos, agenciados como pequenos fragmentos em um mapa, tem de “tornar visível” o deslocamento que o tempo implicou, pois

quando uma parte vale por si própria, quando um fragmento fala por si mesmo, quando um signo se eleva, pode ser de duas maneiras muito diferentes: ou porque permite adivinhar o todo de onde foi extraído, reconstituir o organismo ou a estátua a que pertence e procurar a outra parte que se lhe adapta, ou ao contrário, porque não há outra parte que lhe corresponda, nenhuma totalidade a que possa pertencer, nenhuma unidade de onde tenha sido arrancado e à qual possa ser devolvido (DELEUZE, 2003, p. 106).

Além disso, o mapa pode ser concebido como uma ação política, conectável em todas as suas dimensões, suscetível de receber modificações constantemente, adaptando-se a montagens de qualquer natureza, podendo “ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Ele faz parte do rizoma, que é um dos princípios de realização das multiplicidades.

Estas, por sua vez, são expressas por fragmentos, que não podem ser reduzidos ao Uno, nem originários a partir do Todo. Uma multiplicidade é composta por vários elementos, mas não é definida pelo número de termos que a compõe. Podem-se acrescentar vários elementos e ainda assim continuar a expressar binarismos. A escolha por um ou outro termo, mesmo que dentro de um conjunto, se for baseada em binarismos, branco-preto, homem-mulher, disciplinado-indisciplinado, rico-pobre, impede o estabelecimento de uma multiplicidade. Mas acrescentar um E entre os termos, como algo que acontece *entre* os elementos de um conjunto, “que não é nem um nem outro, nem um que se torna outro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 45) permite que a multiplicidade se estabeleça, “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Baseando-se nos princípios da multiplicidade, utiliza a cartografia como artifício que possibilita a expressão das mudanças na paisagem de um lugar, pois ela é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra (ROLNIK, 2014), e neste caso os movimentos são de um território de atuação de uma pedagoga e de uma escola de educação profissional. Não só o território profissional se modificou, mas também a paisagem escolar foi modificada através do tempo.

Realiza uma narrativa composta por diversos elementos, signos que assumem as mais variadas formas, a fim de compor uma escrita heterogênea e isso possibilita certa liberdade para dizer o que quer da forma como quer. Isso tem a ver com um duplo sentido da liberdade de expressão: “a liberdade de expressar livremente ideias e pensamentos e, também, a liberdade no âmbito da própria expressão, modo de escrita” (LARROSA, 2003, p. 109). Além de fazer todo o sentido se falar em liberdade nesta escrita que se propõe a discutir o rompimento com processos homogeneizadores vividos na escola.

Constrói sua escritura na tentativa de expressar um ponto de vista onde apresenta um lugar de ocupação dentro da escola que nomeia *lugar pedagogo*. Neste caso a escrita acerca deste lugar assume a condição de obra e o agenciamento entre esta, trajetos interiores e exteriores lhe servem “não para assinalar-lhes a origem, mas para fazer de seu deslocamento algo visível” (DELEUZE, 1997, p. 79), pois “toda obra é uma viagem, um trajeto, mas que só percorre tal ou qual caminho exterior em virtude dos caminhos e trajetórias interiores que a compõem, que constituem sua paisagem ou seu concerto” (DELEUZE, 1997, p. 9-10).

Quer deixar claro que é deste *lugar pedagogo* e de seus trajetos que traz os olhares e a proposta de invenção. Ela tenta reinventar este lugar, dando passagem aos fluxos, em vez de conformá-lo em lugar de investimento na disciplina e no controle, arrisca-se a fazer dele uma ponte para liberar devires, para ela e para os estudantes, com os quais convive mais intensamente, pois acredita que na experimentação os trajetos e os devires tornam-se presentes uns nos outros, tornando sensível sua presença mútua, “invocando Dionísio como o deus dos lugares de passagem e das coisas de esquecimento” (DELEUZE, 1997, p. 79). O esquecimento possibilita que as coisas avancem, possibilita que se dê outro valor para o lugar, deslocando os investimentos na disciplina para uma abertura a outras possibilidades.

Enquanto cartografava este lugar emergiram memórias insistentes, as sensações vividas na escola e as leituras da filosofia da diferença surgiram como imprevistos que possibilitam a abertura a novos mundos.

A possibilidade de outros mundos trazida por outrem é que sustenta a distinção entre minha consciência e os objetos percebidos por ela. Antes do aparecimento de outrem, minha consciência está como que colada ao objeto, inadvertida em relação às partes desconhecidas e despercebidas dele e em relação a outros objetos, outros mundos possíveis. Com o surgimento surpreendente de outrem, rompe-se a harmonia entre minha consciência e o objeto. Outrem me faz vislumbrar mundos possíveis assustadores, porque eu não os tinha previsto, e a afirmação da existência desses mundos joga para o passado o mundo em que eu percebia o objeto (SILVA; KASPER, 2014, p. 722).

O contágio provocado pela filosofia da diferença forçou a um pensar e a um sentir tão intensos que não pode seguir como se nada lhe afetasse. Mistura agora algumas angústias, as conecta a conceitos da filosofia, em um movimento de ir e vir, entre o que pensava saber e o tensionamento de certezas. Sente, antes mesmo de se dar conta, que está num contínuo de transformação. De repente, o tempo passa e algo faz sentido, de forma singular está percebendo os problemas educacionais de maneira diferente. Que filosofia é esta que lhe interpela? Orlandi (2014), ao falar sobre a experiência dos encontros, auxilia a compreender o que isto quer dizer:

Quando se entra no jogo de conceitos de um filósofo, não é raro sentir-se oscilando entre uma leitura extensiva, geralmente guiada por um fio condutor, desde fios evanescentes até os marcadamente teoremáticos, e o estado problemático de uma leitura intensiva. Neste caso, neste estado de estranha impregnação, não é raro sentir-se ligado a um ziguezague de ritmos pelos quais transitam transpassagens de ida e volta entre encontros conceituais e encontros vivenciais. Essas transpassagens parecem ecoar dobras e desdobras que pulsam nessa dupla experiência de encontros, dobras quase rebeldes a fios condutores excessivamente categóricos. Parece que elas implicam quebradiços segmentos de fios de metamorfose sensíveis às circunstâncias das ocorrências, ao que abre jogos de forças, ao que exala tensões etc (ORLANDI, 2014, p. 05).

Ao longo deste processo de (trans)formação, enquanto buscava – e continua, ele não finda! – encontrar matéria para compor sua pesquisa, foi se dando conta que isso ocorreria “ao acaso dos encontros”. Então foi paciente, manteve-se exposta, ao mesmo tempo à espreita e, talvez, somente por isto, tenha vivido uma experiência singular:

Nossa experiência tem a ver com o que nos passou. Fomos desautomatizadas, desfamiliarizadas, desterritorializadas de nosso modo de pensar, agir e sentir. Fomos instigadas a questionar a aprendizagem e o que fazíamos em nossas escolas. Permitimo-nos à exposição, estivemos vulneráveis e por isso reformulamos pensamentos, destituímos certezas. Isso implica valorizar o heterogêneo, o múltiplo, admitir outras possibilidades. Parar para escutar e, antes de escolher entre as velhas dicotomias, admitir uma terceira, quarta, ou, quem sabe até, infinitas respostas (KLABUNDE; RODRIGUES, 2015, p. 35511).

Passou grande parte deste processo de desterritorialização sendo contaminada pelo pensamento da diferença. O contágio se deu por meio das leituras, viagens; corpo sendo conectado ao que ia tomando contato. Como se

estivesse “vagando” até deparar-se com algo inusitado. Assim se sentiu em determinado momento, uma sensação paradoxal de alívio e pausa, em meio a um movimento intenso de busca e encontros fortuitos, que não foram provocados por ela, aconteceram e lhe tomaram de assalto. Como as forças que vem não se sabe de onde e atravessam o corpo.

Havia a inquietude diante do “*papel de pedagoga*” que lhe foi solicitado na escola de Educação Profissional. Como se tivesse que representar um papel com o qual não concordava. Pediam-lhe para disciplinar os estudantes, para conversar sobre o comportamento, para falar-lhes sobre a moral, sobre o bem e o mal, sobre como era preciso domar o corpo... Para fins de torná-los “mais fáceis de lidar”? Para que as turmas fossem “homogêneas”? Para que não tivessem problemas com a (in)disciplina?

Movendo o pensamento acerca de sua própria prática, começou a perceber a possibilidade de ir além dos questionamentos acerca dos atos disciplinadores que estavam atrelados à função que exercia como Pedagoga/Orientadora educacional. Era possível resistir a eles estabelecendo outra forma de atuação. Passou a perceber que seu desejo era o de ocupar outro lugar, reivindicava para si outro *lugar pedagogo* dentro da escola.

Caminhava para escapar das representações dadas pelo papel de pedagoga. A perda de sentido deste papel se tornava cada vez mais forte em sua vida, expressava o desmanchamento de certo mundo “e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (ROLNIK, 2014, p. 23).

Há que se lembrar que “o cartógrafo parte com uma ideia na cabeça: tentar entender, antes de mais nada, a tal potência que sente no ar...” (ROLNIK, 2014, p. 85). Motivada por esta atmosfera de reconstrução, estava à procura incansável do que pudesse indicar algum caminho. Sentia-se sem linguagem, sem expressão, como se as palavras não viessem.

Todavia a construção de novos mundos não é tarefa tão simples assim, tal como poderia pressupor. Mas não estava atrás de soluções do tipo “*práticas (e) pedagógicas*”. Também estava cansada dos planos que devem traçar metas e

acontecer conforme o projetado e, ao final, avaliados para ter certeza de sua eficácia. Sentia-se provocada.

Lia sobre experiências de resistência, de experiências que não são nomeáveis, de intensidades, silêncios, desejos, fraturas na linguagem, linguagem como experimentação, testemunhos, literatura, imagens, ... E tantos outros afetos.

Alguém lhe dissera que estava “*sofrendo o bom contágio*”. Também lhe disseram que quando em contato com os escritos deleuzianos, com outros pesquisadores, com os trabalhos escritos sob a perspectiva da filosofia da diferença, se é acometido por “um encontro com aquilo que força a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 138).

Escrever é como encarar uma travessia, então quando lhe perguntam por que esteve escrevendo/fazendo tudo isso responde que é para ir a outros lugares, frequentar lugares do pensamento que ainda não percorreu e assim tornar-se outra. A escrita é como traçar linhas de fuga, “que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 56).

Assim, a importância desta escrita está nas linhas de fuga que a levam e a produzem enquanto pesquisadora. “Não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras” (DELEUZE, 2013, p.183). É fácil compreender então que ao escrever uma dissertação, o processo de escrita esteve lhe produzindo e deixando inscritas nela suas marcas.

Tornou-se cartógrafa porque nela descreve sua trajetória como pedagoga quando, ao se deparar com um campo de trabalho e suas forças, viu-se obrigada a inventar novas formas de existir. Entende que tão importante quanto a produção de uma dissertação é a produção de uma pesquisadora, pois não separa desta escrita as transformações que continuam a ocorrer em sua vida. Ao falar da escritura Deleuze dirá que:

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isto, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo: o estilo cava nela diferenças de potenciais entre as quais

alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem, fazendo-nos ver e pensar o que permanecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos (DELEUZE, 2013, p.180).

Enquanto escreve estabelece infinitas conexões, multiplicidades emergem e a faz submergir em sua vida. Deleuze disse a Parnet que “mesmo quando se acredita escrever só, isto sempre se passa com algum outro que nem sempre é nomeável” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 191). Imagina que tantos outros fazem parte desta escrita e considera que ao trabalhar com a filosofia deleuziana tornou-se mais cuidadosa no sentido de não acreditar cegamente que é responsável consciente pelos rumos que tomou, “ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem” (DELEUZE, 2013, p. 15).

Talvez fosse sensato dizer que se é atravessado por diversas forças e que os verbos em primeira pessoa muitas vezes se tornam força de expressão, mero hábito gramatical que condicionou a sempre começar a frase pelo sujeito que pratica a ação. Orlandi (2014) lembra que as experiências não são expressão de uma soberana liberdade subjetiva e define aquilo que no pensamento de Deleuze condicionaria as escolhas:

A própria liberdade de escolher, no caso dos escritos deleuzianos, não é simplesmente a de uma subjetividade auto determinadora. Escolher esta ou aquela via nos emaranhados do território vivencial implica um complexo envolvimento da própria volição com quebradiças condições não transparentes à consciência. É num estado de profunda ignorância que se vive, aqui-e-agora, na imanência de desafiadoras condições do sentir, do pensar, do agir... condições cujos blocos se recombina a cada lance dos corpos. Há o bloco das condições *longitudinais*, vale dizer: dinamismos dos movimentos de que se é capaz, dos repousos que estão ao seu alcance, das velocidades que pode atingir, das lentidões a que se é submetido, e isso tudo se passa sem que se saiba o que pode o corpo; e há o intempestivo bloco das condições *latitudinais*, vale dizer: a inesperada fulguração de afectos que tomam o corpo no aqui-e-agora, intensificações de um poder, sim, mas de um *poder de ser afetado* (ORLANDI, 2014, p. 02). [grifos do autor].

É esta capacidade que um corpo tem de ser afetado, de diferir de si mesmo, trazida pelo imprevisto que toma que a trouxeram a este aqui-e-agora e a faz buscar

constantemente a compreensão de seus lugares, de seus territórios de afetos. Diante de tudo isto reconhece seu poder de abertura e admite que se trate de um aprendizado, pois reconhece que fala do fundo daquilo que não sabe, do fundo de seu próprio subdesenvolvimento, pois

Aprender implica em uma exposição, uma experimentação vital, uma abertura para ser afetado pelas diferenças. Para isso, é necessária certa presença e disponibilidade, um estado de alerta. A possibilidade de uma aprendizagem que se faz para além dos modelos, moldes, padrões, na experimentação. Deslocamento em relação ao já sabido, ao já conhecido, possibilitando uma abertura para a criação. Tal processo envolve riscos, pois não se trata de um caminho traçado de antemão (SILVA; KASPER, 2014, p. 727).

Acreditando na possibilidade de transformação e disposta a viver este processo, vem ao longo dos anos estabelecendo uma busca constante pelas relações simétricas na tentativa de afastar-se das relações hierárquicas que estavam presentes na escola, tomando outro lugar em uma relação que valoriza a diferença em busca da produção de singularidades.

Aos poucos ia elaborando perguntas que queria responder, atribuindo maior importância a uma sensação a respeito da escola, de que havia uma relação de afeto que podia ser observada nos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária e o espaço da escola que não se restringia apenas aos lugares destinados ao curso e às salas de aula que costumavam habitar. Pareciam demonstrar alegria em permanecer ali naquele lugar.

Nicolay (2015, p. 52) fala da alegria que, por muitas vezes, “surge de condições adversas, sem nenhuma motivação explícita, apenas por partilhar da harmonia cósmica e da simplicidade da vida cotidiana” e era isso que lhe contagiava na relação com os estudantes. Muitas vezes eles pareciam não ter nenhum motivo para estarem alegres, segundo seu ponto de vista de pedagoga, que os julgava sobrecarregados, injustiçados pelas imposições da escola ou da família, e mesmo assim continuavam sem sucumbir em meio a tantas cobranças.

Desta forma precisava perceber a escola por outros ângulos. Reconhecia os limites de certos olhares que lançava sobre ele e que acabavam também por estabelecer como as coisas aconteciam e que também definiam, de certa forma o

seu fazer. Queria produzir resistência, diferente daquela resistência combativa que crescia dentro de si, pois acreditava que:

há muitas maneiras de resistir. Há muitas maneiras de gestar resistências, de ser resistente. De maneira geral, pensamos que há tantas maneiras de resistir quantas forem as forças que tomamos como contrárias, seja porque elas nos impedem de realizar algo, seja porque elas nos obrigam a realizar algo (OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p. 162).

Ainda pensando com Oliveira Junior (2010) quando este acrescenta que entende o resistir como um

re-existir, insistir em existir [...] a resistência como criação, como potência na gestação e experimentação de outras maneiras de existir. [...] Resistência assim pensada é toda ação que faz proliferar outras formas de viver, outras formas de pensar, para além e aquém daquelas formas que já temos vivido e pensado (OLIVEIRA JUNIOR, 2010, p. 162).

No entanto, gostaria de propor outra forma de resistir, de acrescentar novos elementos ao *lugar pedagogo* que ali estava institucionalizado, rígido, passivo, acreditando que este lugar também se produzia na relação com os estudantes, para além do que já estava posto para este papel.

Os novos trajetos desenhados

Conversar com os estudantes diariamente sobre estar ali naquela escola, junto com eles vivendo aquele lugar, faz parte de seu fazer. Sempre acreditou que era possível mergulhar na geografia dos afetos da escola a partir de outros olhares. Ao fazer isso se colocava diante do imprevisível, pois não sabia o que resultaria deste movimento, apenas deixava o “corpo vibrar todas as frequências possíveis” (ROLNIK, 2014, p. 66) esperando que estas vibrações encontrassem passagens para a singularização.

Anualmente na primeira semana de aula acontece a Semana de Integração dos estudantes do Ensino Médio que prevê diversas atividades onde os estudantes

têm a oportunidade de se conhecerem, conhecer o lugar, alguns professores e técnicos-administrativos que também participam. Normalmente as atividades desta semana são organizadas pelo Núcleo Pedagógico, mas educar é também “lançar convites aos outros; mas o que cada um fará e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa” (GALLO, 2008, p. 15). Pensou em propor aos estudantes que lhe ajudassem a realizar um vídeo que apresentaria a escola aos estudantes ingressantes. Foi então que fez o convite para que eles, durante os meses de Outubro e Novembro de 2015, capturassem as imagens, os sons, o lugar da forma que quisessem, sem regras, nem roteiro prévio, sem esperar ou mesmo controlar os caminhos que seguiriam.

O problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolos de solidão e de silêncio a partir dos quais elas teriam, enfim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas as forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito (DELEUZE, 2013, p.166).

Com isso pretendia dizer que seu olhar sobre este lugar, sobre esta realidade, era parcial. E que cada um dos estudantes poderia ter a sua própria experiência do olhar. Queria falar deste lugar, de como poderiam ser singulares dentro do espaço da Educação Profissional. Para tanto se colocou à escuta, à espreita, expondo-se ao perigo que este ato poderia lhe trazer, disposta ainda a mudar seus próprios caminhos por aquilo que receberia do outro (GALLO, 2008, p. 15), propondo a construção de uma narrativa sobre a escola, conectando diversos olhares, onde o mais importante estaria expresso na incerteza do que estava por vir. Espaço de criação, produção de singularidades em meio a tantas práticas homogeneizadoras, tantas tentativas de torná-los todos iguais: todos são futuros técnicos(!), todos farão o vestibular(?), todos seguirão na área de seu curso(!)...

As tecnologias que podem ser utilizadas na escola também “são híbridas, heterógenas, constituindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças” (Ó, 2009, p.23). Gostaria de dar passagem ao heterogêneo. Queria ver por meio dos seus olhos, ver o que viam na escola que ainda não podia ver. Assim, pode selecionar algumas das questões que eles trouxeram em seus vídeos e discuti-las.

Os vídeos foram feitos com os celulares dos próprios estudantes e se inserem nesta narrativa com objetivo de dar passagens aos afetos, produzir singularidades. Eles são parte deste agenciamento, são parte da composição de uma narrativa que fala de criação, de um *lugar pedagogo*, de uma escola, dos estudantes e seu nomadismo, de desterritorialização, de linhas de fuga e daquilo que só é possível dizer a partir desta conjunção, pois ao contrário do método que tem forma rígida e imutável, com seus passos previamente estabelecidos, uma cartografia prefere um caminho sinuoso, adaptando-se às mudanças repentinas de direção e faz do imprevisível sua potência.

As imagens capturadas pelos estudantes apresentaram acontecimentos que haviam ocorrido longe da presença de professores e técnicos da escola, eram situações “proibidas” pelo regulamento disciplinar da instituição. Perguntou-se por que escolheram enviar aqueles vídeos, que intenções teriam ao mostrar à pedagoga que pulavam de cima da ponte da ferrovia no rio Parati durante os horários de permanência na escola. Havia ainda as imagens de banhos noturnos no *Lavoisier*¹. Os vídeos pareciam capturar os subterfúgios que encontravam para escapar da disciplina, do controle e, talvez, até mesmo da formatação imposta pela escola de educação profissional.

Em outra oportunidade foi até a escola para conversar com os meninos que estavam na Moradia Estudantil realizando seus estágios obrigatórios no período de férias para falar sobre a pesquisa e estes lhe disseram ter conhecimento da proposta dos vídeos e que também gostariam de poder participar.

Quando disse a eles que acreditava que tinham uma relação de afeto com o espaço da escola ficaram entusiasmados e disseram que não fazia muito tempo que falavam sobre gostar de estar ali. Riram muito e mostraram um vídeo que haviam gravado na noite anterior. Filmavam o preparo de um jantar, fritavam peixes que pescaram na escola e cozinhavam alguns ovos, entre frases que demonstravam sua alegria em estar ali e serem *agricolinos*² longe de casa. Disseram que era bom poder fazer estas coisas, sem a presença dos pais, sem ter nenhum servidor cuidando

¹ *Lavoisier* é o nome do lago ou tanque de peixes localizado no interior da escola que faz parte da Unidade de Ensino e Aprendizagem (UEA) de Aquicultura. Os banhos no local não são permitidos pelo Regulamento Disciplinar Discente mesmo assim os estudantes costumam mergulhar nele “às escondidas”. Também passam longas horas conversando sentados em uma espécie de trapiche que fica sobre o lago.

para que não fizessem nada de errado, sentiam-se independentes, faziam sua própria comida. Sentiam-se livres!

Falavam por si mesmos. Não queria representar o tribunal da razão. Pedagogas/os, pela tradição moralizante de sua formação, costumam agir como juízes em um supremo tribunal de justiça e por ter isto em mente permaneceu em silêncio.

A princípio ficou assustada, preocupada ao se deparar com aquelas imagens, agora tinha ciência delas e do risco que corriam ao se exporem a tais situações. A posse daquelas imagens de alguma forma a tornara cúmplice no sentido de ter ciência que eles, evidentemente, questionavam e desafiavam as normas de conduta da escola. Além da cumplicidade que vinha da possibilidade de construção de práticas de liberdades para sua atuação.

Cogitou a possibilidade de se deixar interpelar e olhou para os vídeos como possibilidade de novas formas de pensar, de tal maneira que fosse possível lançar um outro olhar sobre o ato indisciplinado, desterritorializá-lo, pois suas interpretações estão carregadas, na maior parte das situações, de estereótipos. Foi preciso perguntar-se sobre que conceitos estão por trás da indisciplina.

As imagens passaram a andar com ela, como se estivessem guardadas em um vaso de Pandora. No mito grego, Pandora trazia consigo os males do mundo fechados dentro do vaso, “era o presente dos deuses aos homens, exteriormente um presente belo e sedutor”. Ao abri-lo, Pandora deixou escapar todos os males, que sendo seres vivos alados, saíram voando. “Um único mal ainda não saía do recipiente; então seguindo a vontade de Zeus, Pandora repôs a tampa, e ele permaneceu dentro” (NIETZSCHE, 2007, p. 60). Assim como Pandora, a pedagoga ao deixar escapar “os males” dos estudantes, manteve não apenas a esperança, como no mito, mas muitos outros, pois os estudantes pareciam confiar nela, queriam contar-lhe o que faziam na escola e como isso os deixava alegres!

Diante dos vídeos passou a se perguntar o que levava os estudantes a confiarem nela ao ponto de lhe oferecerem o que materializava suas afrontas ao

2 Agricolino é uma expressão utilizada pelos estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, normalmente os estudantes que vivem na Moradia Estudantil, que remete ao tempo do antigo Colégio Agrícola, como uma espécie de identificação, ainda que seja com um tempo que eles não vivenciaram.

regime disciplinar da escola. Em nenhum momento cogitou que seria uma afronta pessoal, mas não deixou de pensar que poderia ser uma afronta a escola e aos seus mecanismos de controle, as imagens evidenciavam como criam formas de resistência e suas próprias linhas de fuga.

Assim aparecem nesta cartografia os documentos do Arquivo Institucional. As perguntas lançadas ao arquivo buscaram respostas que dessem conta de demonstrar quais as estratégias, que mecanismos eram utilizados em outros tempos para manter a disciplina na escola, que poderes desempenhavam esta função e de que forma esta atribuição prolongou-se ao longo dos anos e se impôs diante dela e das pedagogas que hoje trabalham neste lugar, designando-lhes repetidamente um papel de condutoras e conservadoras da disciplina na escola.

A possibilidade trazida pela experimentação a partir de registros fotográficos também surge como outra forma de re-existir naquele lugar. O que supunha saber acerca dele estava prestes a perder status de verdade para admitir a possibilidade de abertura ao novo. A fotografia oportunizaria a visualização de outro espaço, um espaço concreto de liberdade para pensar, a partir do olhar que conduziria para fora, no sentido de prestar atenção, libertando-o da conscientização, partindo em busca de um mundo que pudesse ser apresentado a ela e tivesse a potência de transformá-la. Mas sua experimentação como fotógrafa duraria pouco tempo e em 2016 passa a desempenhar o papel de observadora ao deparar-se com fotografias antigas de estudantes no Arquivo Institucional.

Foi pressionada pelo “indizível que quer se dizer” (BARTHES, 2015, p. 24), foi atravessada pelo seu *punctum*, que a quis encontrar ao acaso. O *punctum* de uma foto procura aquele que a olha e o punge, fere, diferente do *studium* de uma foto que é um movimento de reconhecimento do que está posto nela e que culturalmente se vê, sem esforço e que faz com que uma foto agrade ou desagrade, simplesmente (BARTHES, 2015).

Com as fotografias dispostas a seguir lança um convite, para que quem as olhe procure também ser atravessado pelo que não está nelas, se deixe encontrar pelo seu *punctum*, mas também possa seguir inerte sem ser tocado por aquilo que está, o seu *studium*, e que pode nada provocar. Pode ser que algumas delas sejam fotografias “unárias”, que transmitem “enfaticamente a realidade, sem duplicá-la,

sem fazê-la vacilar” (BARTHES, 2015, p. 40). Para estas não solicita nada ao leitor. Mas para as que conseguirem, mesmo sendo unárias, fazer com que um detalhe atraia, permita-se conhecer o paradoxo do *punctum*, o que “ao mesmo tempo que permanece um “detalhe”, preenche toda a fotografia” (BARTHES, 2015, p. 44).

Foi pelo detalhe, que preencheu cada foto quando as olhava, que escolheu cada uma delas para fazer parte desta composição.



FOTOGRAFIA 1 – ESPERA PELA HORA DO CAFÉ
FONTE: Arquivo Institucional [196-?]



FOTOGRAFIA 2 – COMO SERIA O CAFÉ NOS DIAS SEM RETRATO?
FONTE: Arquivo Institucional [196-?]



FOTOGRAFIA 3 – QUAL SERIA A ATIVIDADE?
FONTE: Arquivo Institucional [196-?]



FOTOGRAFIA 4 – A DÚVIDA PERMANECE
FONTE: Arquivo Institucional [196-?]



FOTOGRAFIA 5 – CENSURÁVEL NA ÉPOCA ATUAL
FONTE: Arquivo Institucional [196-?]



FOTOGRAFIA 6 – HOMOGÊNEOS!
FONTE: Arquivo Institucional [197-?]



FOTOGRAFIA 7 – PÁTIO CENTRAL...
FONTE: Arquivo Institucional [197-?]



FOTOGRAFIA 8 – ...EM MOVIMENTO
FONTE: Arquivo Institucional [197-?]

DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As panorâmicas de uma escola de Educação Profissional

Panorâmicas são as fotografias que capturam as paisagens, os objetos no todo, que trazem a imagem em sua amplitude. Sua utilização é proposital. Estabelece uma crítica à totalidade e à representação, expressa pelas imagens que tentam demonstrar o todo, como se o lugar e sua paisagem ali representados estivessem resumidos aquela única imagem de captura amplificada. A ideia de panorâmica aparece aqui tomando o termo emprestado do campo da linguagem fotográfica, muito embora caiba o aviso de que a fotografia não será utilizada como técnica. Barthes (2015, p. 26), dissera que só se interessava pela Fotografia por “sentimento”, não queria aprofundá-la, “não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho, penso”. Da mesma forma as fotografias, tanto as panorâmicas quanto os chamados retratos, aparecem aqui para fazer ver, sentir, portanto notar, olhar, pensar e não para representar, muito embora isso certamente possa acontecer.



FOTOGRAFIA 9 - PANORÂMICA DO ANTIGO BLOCO DE SALAS DE AULA
FONTE: A autora (2015)

A filosofia da representação, desde Platão, passando por Descartes, até chegar à filosofia moderna, remete sempre ao uno. Por isso a dificuldade das pessoas em pensar o mundo como múltiplo e tender sempre a formar imagens unas do real. Mas ao pensar no princípio da multiplicidade e não da unidade aproxima-se da proposição de pensar as imagens como sendo parte do real, uma das múltiplas visões acerca da escola.

As imagens aqui não querem representar o real da escola, mas compor junto ao texto, um *com-texto*, a fim de provocar outras experiências perceptivas acerca da escola e do *lugar pedagogo*. Auxiliam na composição de narrativas em imagens, são “parte das práticas discursivas – signos de uma linguagem” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009b, p.18), presentes de forma material, ou seja, palpável aos olhos. Estão impressas e dispostas ao longo do texto, e poderia parecer óbvio, mas “palpável aos olhos porque é a eles que elas se destinam...” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009b, p.19). Ao fotografar, a pedagoga criou *um* real, um outro lugar, produziu um novo espaço dando a ele novas visibilidades.

A utilização das panorâmicas junto ao diálogo com os documentos institucionais da Educação Profissional aparece também como um questionamento à formação proposta pela escola quando esta pretende estabelecer para os estudantes um único caminho a ser seguido no futuro ao impor a formação técnica como única possibilidade.



FOTOGRAFIA 10 - PANORÂMICA DO NOVO PRÉDIO DO ENSINO MÉDIO E MORADIA ESTUDANTIL
FONTE: A autora (2015)

A escola de Educação Profissional aqui será entendida como um lugar geográfico no espaço. Mas além disso, será entendida como fruto das imagens, palavras ditas sobre ela, tomando estes discursos, imagéticos ou não, como sendo parte de sua realidade. Dito de outra forma, “os lugares geográficos são, eles próprios, produtos narrativos que se constituem tanto daquilo que se manifesta física e socialmente neles, quanto dos discursos e falas que se dobram sobre eles” (OLIVEIRA JUNIOR, 2009a, p. 05).

Ocorre que parte deste conjunto de “coisas” que contribuem para a construção de uma realidade, pode assumir estatuto de verdade, entendendo verdade como “o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 53). A produção de verdades se dá por múltiplas coerções, produzindo efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seus regimes de verdade, ou seja, os tipos de discursos que são escolhidos como verdadeiros, por meio de mecanismos e instâncias que lhe permitem fazê-lo, por meio de técnicas e procedimentos que são valorizados para sua obtenção, pelos que tem a incumbência de dizer o que funciona como verdadeiro.

Foucault (2013, p. 52) aponta que a “economia política” da verdade tem cinco importantes características: está “centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política”; “é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo” dada sua extensa circulação nos aparelhos de educação e informação; “é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos”; “é objeto de debate político e confronto social” para que se conheça quem a detém.

Esta necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político leva a questionar o que se encontra expresso na política que origina e é difundida até hoje pela Educação Profissional. Sua justificativa extrapola o campo dos conhecimentos a serem apreendidos pelos estudantes para encontrar fim no desenvolvimento econômico do país. Parece que a todo momento seu objetivo primordial não está na possibilidade de aprender dos estudantes, não está na sua formação, mas sim em atender a interesses políticos e econômicos.

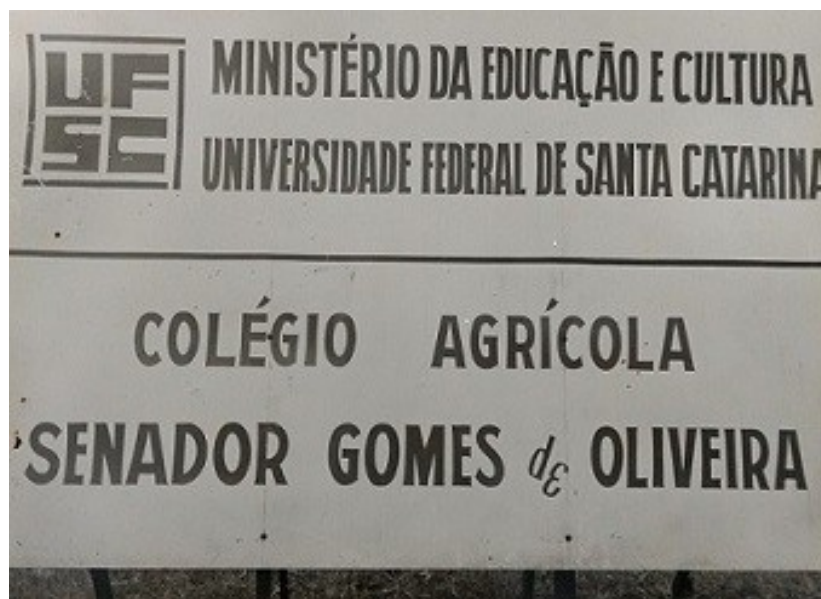
Mas é importante considerar que todo acontecimento, fenômeno, palavra, pensamento tem múltiplos sentidos. “Uma coisa tem tantos sentidos quantas forem as forças capazes de se apoderar dela. Mas a própria coisa não é neutra e se acha mais ou menos em afinidade com a força que se apodera dela atualmente” (DELEUZE, 1976, p. 06). O sentido da formação profissional não está na origem desta escola, apenas será possível avaliá-lo colocando-o em relação a outros sentidos que foram sendo atribuídos a ela ao longo do tempo.

A instituição é o *campus* Araquari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). A opção por chamá-la de escola, mesmo que nela sejam oferecidos cursos técnicos de nível médio, pós-médio e superiores, se fez pela proximidade que a palavra tem dos estudantes a que esta escrita se refere diretamente, estudantes do Ensino Médio Profissionalizante, e pelo fato de que as atribuições encontradas neste *lugar pedagogo* são principalmente as que se referem ao trabalho de orientação educacional, embora existam outras mais ligadas à organização do trabalho pedagógico na escola e à formação de professores.

Muito antes de se tornar um *campus* do IFC, ainda no ano de 1954, começam os planos para se instalar no município de Araquari a Escola de Iniciação Agrícola. Os motivos para instalação desta escola na região aparecem em meio a discursos que remontam a realizações de políticos, políticas públicas da época que visavam o desenvolvimento do país e da região, a fixação do homem no campo, entre muitos outros (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009). Mas o que fica claro é que em muitas ocasiões, em sua história, a escola esteve envolta na trama do cenário político da região (GUTTSCHOW, 2015).

Quatro anos mais tarde, em 1959, a Escola de Iniciação Agrícola de Araquari começou as atividades de ensino, com 20 estudantes matriculados (CRISTOFOLINI; *et al.*, 2009), ofertando o Curso de Iniciação Agrícola, que formava o Operário Agrícola. Nesta época a escola estava vinculada ao Ministério da Agricultura na Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. Em 1962, a escola é renomeada e passa a se chamar Ginásio Agrícola “Senador Gomes de Oliveira”, ofertando agora o curso de Mestria Agrícola.

Em 1967, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário é extinta e o ginásio é integrado ao Ministério da Educação e Cultura. No ano seguinte, em 1968 é vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina e mais uma vez recebe novo nome, Colégio Agrícola Senador Gomes de Oliveira (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009).



FOTOGRAFIA 11 – PLACA DO COLÉGIO AGRÍCOLA
SENADOR GOMES DE OLIVEIRA
FONTE: Arquivo Institucional [1968?]

Os cursos que foram ofertados eram regulamentados pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei nº 9.631, de 20 de agosto de 1946, que estabelecia “as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946).

Dentre as finalidades do ensino agrícola fixadas pelo decreto estavam o atendimento aos interesses dos que trabalhavam nos serviços e “mistérios” da vida rural, “promovendo a sua preparação técnica e sua formação humana”, “aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra”, “aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” *[sic]* (BRASIL, 1946).

Há ainda outra finalidade estabelecida pelo decreto que chama atenção: “dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade” (BRASIL, 1946).

A orientação educacional e profissional aparece no decreto para corroborar com os objetivos do ensino agrícola e deveria ser feita nos estabelecimentos que ofertavam esta modalidade, segundo o decreto em seu título VI, para “velar” que

cada aluno executasse satisfatoriamente seus trabalhos escolares e para que em “tudo o mais”, tanto no que dizia “interesse à sua saúde” quanto no que dizia respeito “aos seus assuntos e problemas intelectuais e morais, na vida escolar e fora dela”, se conduzisse “de maneira segura e conveniente”, e para que o estudante fosse encaminhado “com acêrto na escolha ou nas preferências de sua profissão”. O decreto ainda previa que a orientação educacional e profissional estivesse articulada com os professores e, sempre fosse possível, com as suas famílias (BRASIL, 1946).

O orientador educacional, diante deste contexto trabalharia a fim de garantir a adaptação dos estudantes ao tipo de ensino e sua organização, ainda que esse “velar” expresso no decreto pudesse assumir diversas formas, pois quem vela cuida – mas também vigia. O trabalho do orientador então estaria atrelado ao cuidado com a saúde dos estudantes e aos possíveis problemas intelectuais e morais, não só no espaço da escola, mas também fora dela, o que dá visibilidade para o pretenso objetivo de se estabelecer condutas para dentro e fora da escola.

Constituído desta forma, o ambiente de formação profissional tem o orientador educacional como peça de uma máquina trabalhando na imposição de uma disciplina que:

(...) fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2010, p.133-134).

E este processo de docilização, em busca da aptidão, do aumento da capacidade, se torna valorizado e sua existência é registrada em diversos documentos que acabam por contar a história desta escola e, neste caso demonstram que o expresso no decreto ainda em 1946 atravessa o tempo e fortalece seu estatuto de verdade, sendo esta entendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2013, p. 54).

Há diversos registros sobre a valorização da disciplina na história oficial da escola, bem como na história que é contada durante as conversas de servidores, antigos estudantes, que trabalham ali atualmente. Também nas lembranças de visitantes da escola que por alguma razão tem novamente sua vida ligada ao lugar, pela presença de seus filhos, netos ou conhecidos hoje matriculados na instituição. Os mais variados discursos ressaltam a rigorosa disciplina que garantia a ordem e o aprendizado ali, inclusive atribuindo o “reconhecimento da instituição” à combinação do regime disciplinar com o “fato de os alunos estudarem em tempo integral, mesclando teoria com prática, tendo horário de estudo individual à noite” (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 32).

Segundo Cristofolini *et al.* (2009), em 1986 houve a troca de diretores da escola motivada por uma greve de estudantes, “que entre outras coisas pleiteavam maior autonomia e participação nas decisões da escola”. De acordo com a nova diretora, primeira mulher a dirigir a escola após ser realizada a também primeira consulta à comunidade escolar para escolha da direção, os três primeiros anos na direção não teriam sido fáceis, pois além da dificuldade financeira da escola, havia ainda o desafio de se manter o reconhecimento da instituição pela qualidade do ensino, atrelando mais uma vez esta qualidade à disciplina, pois se afirma que:

a disciplina dos alunos internos, até então cobrada de maneira bastante rígida pelo coordenador de internato, passou por um período de turbulência, já que a escola não estava suficientemente preparada para dar maior autonomia e liberdade aos estudantes (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 34).

Contraditoriamente à pauta de reivindicação que trazia o pedido por maior “autonomia e participação”, a nova diretora, após alguns meses na direção, solicitou à UFSC “a contratação de dois coordenadores de internato, para que trabalhassem em sistema de revezamento, possibilitando o acompanhamento dos alunos internos durante 24 horas” (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 34).

A estrutura física da escola era vista como um dos motivos que não permitia “um sistema mais democrático”, pois os estudantes, cerca de 60, “principalmente da 1ª série, permaneciam alojados em um único dormitório”, e a

situação se agravava devido à idade da maioria, entre 14 e 19 anos, idade que seria “propícia para brincadeiras e aventuras” (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 34).

Os relatos colocam que na década de oitenta, “além das obrigações de arrumar a cama, limpar alojamentos, dormitórios e banheiros, os alunos também varriam os corredores, limpavam, arrumavam e enceravam as salas de aula”, além de “outras tarefas para a manutenção do colégio, e isto estaria justificado pelo fato da escola carecer de funcionários para a realização destas atividades e pela falta de “alojamentos capazes de abrigar” grupos menores de estudantes. Nesta época “faltavam guardas para acompanhar a entrada e a saída dos alunos e para vigiar a UDP [Unidade Didática de Produção], como também à noite e nos fins de semana” [sic] (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 34).

Ainda segundo Cristofolini *et al.* (2009), o problema da indisciplina teria sido superado quando, no fim da década de oitenta, foram construídos novos alojamentos, o que resolveria “na raiz, um velho problema causado pelo grande número de alunos do dormitório, vulgarmente conhecido como “*chiqueirão*” ” (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 36). Aliada à construção dos novos apartamentos como melhoria no controle, que dividiria os estudantes em grupos de oito, estava também a contratação de dois assistentes de alunos, “para que os estudantes fossem acompanhados por 24 horas, sob os olhares da coordenação” (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 36). Estas condições foram colocadas por diversas vezes como propícias para o controle disciplinar, o que consequentemente possibilitaria, segundo estes mesmos relatos, a aprendizagem, o bom funcionamento da escola e a preservação do patrimônio.

A escola assume em seus discursos que a vigilância permanente dos estudantes garante a aprendizagem e faz pensar que o controle sobre os corpos, feito pelo dispositivo do olhar, era colocado muitas vezes como primordial para o andamento das atividades na escola. Era o que Foucault (2010, p. 164) chamara de “poder disciplinar” e um de seus instrumentos: “o olhar hierárquico”. Este meio de conseguir a obediência estava baseado na técnica que obrigava por meio do olhar, ou seja, era sabido que alguém estava vigiando. Além disso, separados estes seriam mais fáceis de observar e controlar. Muito pouco ou quase nada, se encontra nos

relatos sobre as condições de vida dos estudantes neste lugar e sobre sua formação seguindo princípios éticos.

Os estudantes matriculados no chamado Regime de Internato permaneciam integralmente durante a semana na escola, tendo aulas de manhã e a tarde, eventualmente também a noite, e iam para casa somente nos finais de semana. Alguns, devido a distância entre a escola e suas casas, além da situação financeira da família, permaneciam meses no internato, indo para casa apenas no período de férias ou feriados. Como muitos destes estudantes utilizavam as férias para cumprir carga horária de estágio obrigatório na Escola-Fazenda, alguns só iam para casa uma vez ao ano. Durante os anos de escolarização grande parte de suas vivências estava restrita ao convívio na instituição, colocando-a como responsável pela formação dos estudantes.

Nos anos noventa, a maioria dos estudantes ainda estudava neste regime mas hoje, por diversos motivos, dentre os quais destacam-se o aumento da presença feminina no Curso Técnico em Agropecuária, a existência de outros cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (Informática e Química) e o aumento nas matrículas de estudantes que moram na região, muitos estudantes do curso Técnico em Agropecuária estão matriculados no regime de semi-internato, ou seja, permanecem na escola durante todo o dia indo para casa diariamente ao final das aulas.

Durante os primeiros dezenove anos de existência da escola não houve registros da presença de mulheres nas matrículas. Somente em 1978, cinco meninas foram matriculadas no curso Técnico em Agropecuária (CRISTOFOLINI *et al.*, 2009, p. 45). A oferta de cursos de formação agrícola para mulheres também observava as prescrições do decreto, que em seu texto previa que estes fossem ministrados preferencialmente em estabelecimentos exclusivamente femininos. A entrada destas estudantes representou uma mudança de paradigma na instituição, entretanto, a presença delas na escola não motivou a criação de vagas para mulheres no Internato e sua presença no início parecia assumir caráter de excepcionalidade, uma vez que a oferta desta formação para mulheres deveria se dar preferencialmente em estabelecimentos femininos.

Tais mudanças acabam por redesenhar a organização da escola, outros caminhos foram tomados e novas configurações são estabelecidas constantemente. O problema da Moradia Estudantil ainda persiste. Se naquele tempo poucas eram as mulheres que procuravam o ensino agrícola, hoje a maior parte dos estudantes matriculados no curso Técnico em Agropecuária, 70%, são meninas.

A opção pelo regime de internato tinha como objetivo tornar mais fácil a vida escolar dos estudantes que moravam em locais mais afastados da escola (CRISTOFOLINI, 2009, p. 46). Hoje muitos estudantes moram em localidades próximas da escola ou em cidades vizinhas onde há transporte público. Outro fator que influencia e permite debates ampliação da oferta de Moradia Estudantil é que há alguns anos a manutenção da Escola-Fazenda era realizada pelos estudantes, o que hoje em dia já não ocorre, pois algumas atividades desenvolvidas por eles sem orientação de professores ou técnicos, com caráter de manutenção dos espaços não são mais permitidas, logo a Moradia Estudantil em razão da manutenção da escola não configura mais entre as justificativas para sua existência hoje para os meninos.

Outro problema observado é a ampliação da oferta de novos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio pelo IFC, o que na época da criação do Internato não gerava discussões já que o curso Operário Agrícola era o único ofertado e por muitos anos permaneceu desta forma, pois os cursos que vieram na sequência, Mestría Agrícola e Técnico em Agropecuária, também tinham a Escola-Fazenda como suporte para suas atividades práticas e de produção, o que continuava a legitimar a permanência dos estudantes morando no Internato da escola em virtude da sua atuação na manutenção das Unidades Didáticas de Produção.

A inexistência de vagas para meninas no Internato demonstrava, naquela época, a desigualdade de direitos entre homens e mulheres, o que não se pode dizer que é diferente hoje. As características do patriarcado³ na escola eram muito fortes e podiam ser observadas facilmente. Os trabalhos executados por meninos e meninas eram diferentes, além da presença feminina significativamente menor que a masculina, tanto no corpo discente quanto no corpo de funcionários da escola. Meninas não podiam executar algumas das aulas práticas por serem consideradas

3 O patriarcado caracteriza-se por uma “estrutura de poder social, organizada em torno dos interesses masculinos, que de acordo com as teorias feministas, tem caracterizado a maior parte das sociedades” (SILVA, 2000, p. 88).

pesadas demais para elas, ou realizavam serviços considerados próprios para mulheres. Dificilmente chegavam a dirigir tratores, ou mesmo a ter aulas de mecanização agrícola. O próprio decreto de 1946 demonstra haver esta distinção, primeiro por separar o ensino agrícola feminino, e depois, nos casos de exceção, por prever a garantia de trabalho que, “sob o ponto de vista de saúde” lhes fosse adequado, condizentes com “a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar”.

Neste sentido, padecem também as servidoras mulheres, em um ambiente fortemente masculinizado. Não é difícil concluir que o trabalho da orientação educacional carrega consigo um fardo difícil de suportar – grande parte da ocupação deste cargo na escola foi feita por mulheres, apenas um homem ocupou o cargo por um breve período na década de 90 o que reforça a tese de que há um peso no cargo proveniente também das relações desiguais de gênero.

Os paradoxos de um lugar: formação e con-formação

O Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira passou a integrar a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, ao ser transformado em *campus* do IFC, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Os IFs integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e surgem como uma política pública para a educação que combina o discurso de educação de qualidade e profissionalização, acessível a qualquer pessoa independente de seu nível social e de escolaridade.

Essa mudança lhe conferiu maior autonomia, passando a ofertar cursos em vários níveis e modalidades, da educação básica à educação superior, aliados ao desenvolvimento de pesquisa e extensão. Com isso o *campus* Araquari iniciou um processo de reestruturação para atender ao ideário pedagógico que o legitimaria enquanto Instituto Federal (KLABUNDE; ROCHA, 2015, p. 10207).

Entretanto atender a este ideário, em razão daquilo que a nova legislação previa se tornara paradoxalmente perigoso, pois “uma velha política para a

educação técnica se reinventa e a aumenta sua capacidade de atuar, multiplicar conexões e criar novos formatos de controle ou submissão para a vida dos grupos que atuam no mundo do trabalho” (CUNHA, 2014, p. 33). As pedagogas, constituídas, dois anos mais tarde da mudança de Colégio Agrícola para *campus* do IFC, em um Núcleo Pedagógico dentro da escola, e não mais em um SOE, precisariam servir a este novo modelo, que se configurava em uma biopolítica, o que era paradoxal, pois ao mesmo tempo em que sua atuação ganhava uma chance de reestruturar-se, continuaria ocupando seu lugar controlador na vida dos indivíduos.

Na história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que começou oficialmente quando, em 1909, o então presidente da República Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices, que mais tarde originariam os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os CEFETs, encontra-se no discurso dos governantes a defesa de que a formação para o trabalho no Brasil republicano seria um meio para conter o que era considerado como “desordem social” (BRASIL, 2010, p. 10). No texto original do decreto a justificativa para a criação partia das seguintes considerações:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiro dos deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação (BRASIL, 1909) [sic].

Tratava-se de uma estratégia biopolítica, o controle social, eram “preferidos os desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909), filhos de proletários com idade de no mínimo 10 a no máximo 13 anos, que não podiam sofrer de “moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos” (BRASIL, 1909) que os impossibilitasse do aprendizado de ofício. Os governantes prometeram às classes populares o aprendizado de um ofício e promoviam ao mesmo tempo o discurso sobre o desenvolvimento do país. Estes indivíduos tinham suas vidas governadas em favor da nação. A arte de governar utilizada pelo Estado, a governamentalidade, e seu conjunto de “instituições, procedimentos, análises e reflexões que tem por alvo a

população” (FOUCAULT, 2013, p. 429), necessariamente precisa exercer um poder, o governo sobre as pessoas, utilizando-se de seus dispositivos de segurança, seus aparelhos específicos de governo e todo um conjunto de saberes legítimos.

Mas nos dias de hoje os novos discursos para legitimar a formação ofertada nas escolas de Educação Profissional se entrelaçam às velhas formas para justificá-la, mas aparecem repaginados expressos por palavras tais como “inovação”, “empreendedorismo”, “arranjos produtivos locais”, “competitividade” e não haveria como não compreender estes conceitos ligados

“à formação técnica senão no seu viés ligado à produção [...] como um imperativo cujo fim é o mundo do trabalho; desviando o ensino da técnica para o legado mágico do “solucionismo”, não o encarrega de problematizar mas sim de produzir inovação!” (CUNHA, 2014, p. 33).

Nesse novo cenário educacional os discursos apresentados, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio Profissionalizante ofertado nos IFs, também preconizam a superação do dualismo em educação, ou seja, a existência de cursos de educação geral para o prosseguimento nos estudos e de ensino técnico como última etapa da formação do trabalhador. A solução estaria expressa na proposição do ensino médio integrado ao ensino técnico, ou seja, a educação geral estaria presente no âmbito da formação para o trabalho.

Mas é estranho que a mesma escola que, em seu discurso oficial, almeja superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, remonte a valores que não contemplam as possibilidades de singularização dos adolescentes. No Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, escrito sob a égide da nova legislação, isto fica ainda mais evidente:

O esporte é um fenômeno sociocultural que, devido a *normas de conduta* e características próprias, *transmite valores* e, por isso, *exerce influência sobre hábitos e comportamentos* de nossa sociedade. Esta prática, independentemente do ambiente onde é desenvolvida pode manifestar duas ações, *aumentar o rendimento no trabalho e estudo das pessoas*, assim como levar o lazer para as instituições e empresas aonde são desenvolvidas (IFC, 2015, p. 77). [grifos meus].

O trecho se refere às atividades desportivas realizadas na escola e permite visualizar que o mercado continua a definir o que deve ser feito ali. Não é possível deixar de se perguntar se realmente os objetivos da prática desportiva devem melhorar o rendimento do futuro trabalhador e aumentar o rendimento nos estudos dos estudantes. Ao participar das aulas de Educação Física o prazer e a alegria ao praticar um esporte não deveriam estar condicionados a um outro propósito que não fosse o que os estudantes viveriam com seu corpo naquele exato momento da atividade. O que deve de fato importar?

Os movimentos da vida, esses maravilhosos declínios e indefiníveis equilíbrios da sobrevivência, nem todos passam pela escola, nem todos são refletidos nela, ainda que alguns possa ser agenciados por ela.[...] Nada que possa ser compreendido pela ciência em suas fórmulas, teoremas e tratados. Nada que se comprometa com o que as artimanhas do mercado ou com o que as demandas do capital chamam de estratégia, sucesso ou qualidade, pois o qualitativo na pedagogia rizomática está diretamente desqualificado pelo econômico (CUNHA, 2002, p. 160).

A homogeneização dos estudantes vai desde estabelecer a forma como eles deverão se comportar na sociedade até a antecipação do que acontecerá com eles em um futuro próximo e, ao que parece, irá identificá-lo para o resto da vida, “o desafio do estágio é justamente este: *conciliar a busca da realização pessoal, profissional, com a necessidade do mundo do trabalho*, além de executar e aprimorar o aprendizado obtido por meio das Práticas Profissionais” (IFC, 2015, p. 74). [grifo meu]. Seria mesmo possível que um indivíduo, nesta sociedade de valores capitalistas, se realizasse pessoalmente ao mesmo tempo em que satisfaz as necessidades do mundo do trabalho?

Toda forma de organização da vida feita nos equipamentos coletivos parece estar amparada na economia subjetiva capitalística imposta pelo que Guattari e Rolnik (2013) chamam de Capitalismo Mundial Integrado. Na ordem capitalística as pessoas estão reduzidas ao valor que tem seus atos, quanto este valor corresponderia ao mercado. A escola, a serviço do Estado, é um destes equipamentos, desempenhando o papel de colocar em funcionamento sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escalas de valor e sistemas de disciplinarização.

O problema disso é que uma das funções desta economia subjetiva, segundo Guattari e Rolnik (2013), a da infantilização está baseada em uma lógica que faz com que os equipamentos “pensem” pelas pessoas e, amparada na economia subjetiva capitalística, parece organizar a produção e vida social. Então as necessidades não são dos estudantes, não são das pessoas que trabalham na escola, mas sim necessidades que precisam existir para continuar a manter vigente a ordem que “incide nos esquemas de conduta, de ação, de gestos, de pensamento, de sentido, de sentimento, de afeto, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 51).

Alguém poderia apresentar o argumento de que esta é uma escola de Educação Profissional e seu objetivo é formar profissionais para atuarem e responderem às demandas do mercado de trabalho. Mas ao mesmo tempo em que se faz esta afirmação se admite que a vida esteja conformada ao que este mercado quer e se aceita tudo isto porque se parte “do pressuposto de que esta é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 51).

Ora, sim a escola é de Educação Profissional, tem um objetivo a ser atingido, formar profissionais, os documentos oficiais dizem isso. Entretanto, “conformar é formar mutuamente, coletivamente, em parceria, em conjunto, em comum acordo. Atingido o consenso do que seria o futuro, o melhor futuro, devemos todos seguir o consensuado?” (OLIVEIRA JUNIOR, 2015, não paginado) Talvez os estudantes não concordem que este seria para eles o melhor futuro.

Andamos a evitar a experiência para não correr o risco do sofrimento, andamos a repetir as trilhas traçadas para que não nos ocorra o desafio de viver sem um caminho determinado. Andamos por demais evitando a chuva, nos protegendo, com super-protetores do sol, castrados de criar suas marcas, impossibilitados de traçar riscos, rabiscos que exponham de forma espontânea o que nos torna parte da vida. [...] Nos cercamos da imposição da evolução. Compramos rotas para o futuro, cápsulas extenuam nosso amanhã, a par de sermos tão gentilmente os mesmos (CUNHA, 2002, p. 163, 165).

Os discursos das mídias onde a ideia da “inevitabilidade da globalização” é incansavelmente reafirmada são uma maneira de forçar a diferença a adaptar-se à identidade, de “forçar o presente heterogêneo a tornar-se um único futuro”

(OLIVEIRA JUNIOR, 2015, não paginado). Os “países em desenvolvimento”, já teriam inclusive um futuro traçado, demonstrado pelos “países desenvolvidos”. Também na escola os discursos tentam estabelecer modelos de desenvolvimento acerca do futuro dos estudantes, os futuros profissionais, aqueles nos quais se deveriam imprimir as garantias de que tiveram um bom preparo para a vida.

É possível observar que estes discursos são ainda mais acentuados na escola de Educação Profissional, já que esta pretende estabelecer condutas e tipos de sujeitos para o chamado mercado de trabalho, preocupada com a formação de um sujeito que será e não é hoje nada além de alguém que está sendo preparado.

A formação na escola de Educação Profissional precisa compreender o paradoxo expresso no estudante que não é mais hoje o que era no passado, e ainda não é o que viria a ser no futuro, mas sim resultado do passado e do futuro agora, ao mesmo tempo no presente, “é ao mesmo tempo, no mesmo lance que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos” (DELEUZE, 2015, p. 01).

Existe uma distinção também ainda do que está expresso por uma compreensão binária em educação, que pretende que se escolha entre dois objetivos para a formação. É preciso reconhecer nesta concepção a existência do paradoxal sendo “a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo” (DELEUZE, 2015, p. 01) e não a escolha de apenas um dos sentidos. Tanto serviria para possibilitar que os estudantes fossem “livres” para prosseguir com seus estudos quanto para que ao final do curso tivessem uma profissão e pudessem começar a trabalhar. Mas esta decisão não cabe à escola.

LUGAR PEDAGOGO EM FRAGMENTOS

O peso da memória

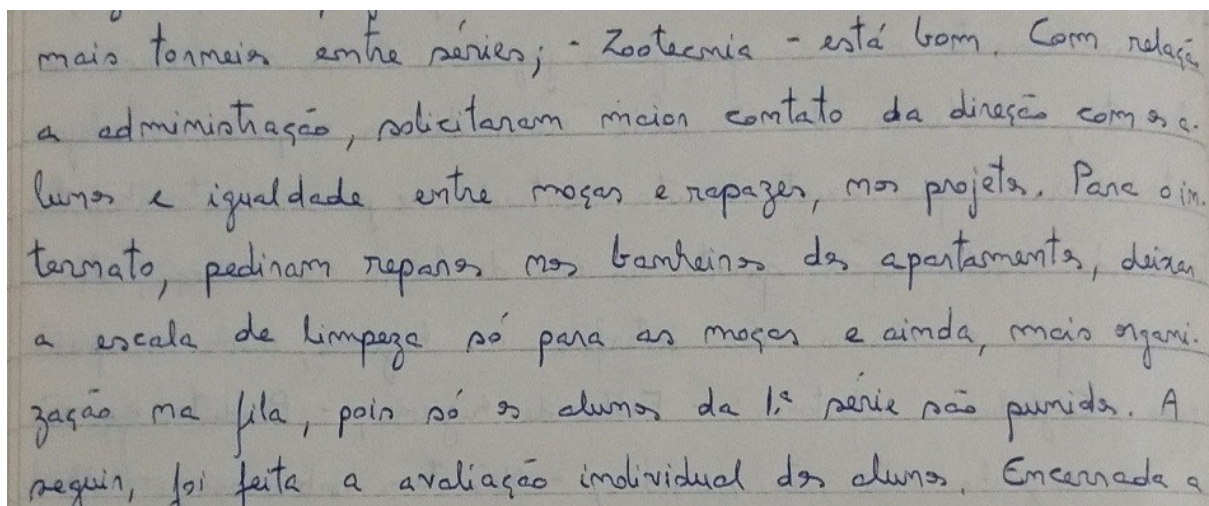
A ocupação deste *lugar pedagogo* no *campus* Araquari antecede a chegada, em 2010, de um grupo de pedagogas, aprovadas em concurso público, para as áreas de supervisão escolar e orientação educacional. Eram quatro mulheres que vinham cada uma de um lugar diferente, todas com experiências anteriores em escolas públicas de diversas regiões do país. Cada uma havia vivido um currículo diferente durante a formação no curso de Pedagogia, que explicitava as contradições e discrepâncias nos currículos dos cursos, provenientes das diversas reformulações que estes sofreram ao longo dos anos.

Mas algo lhes era comum: a crença de que o trabalho de pedagoga/o na escola era ato político e ali precisariam desenvolver sua atuação em busca de possibilidades que permitissem responder às necessidades daquela comunidade escolar, seus problemas, suas angústias e inquietações, questionando os processos educativos vigentes naquela escola, que aos poucos foram sendo descortinados e percebidos pelo grupo.

Esta escola, como já dito, era um antigo colégio agrícola, com 50 anos de existência, e havia sido transformado em um *campus* do IFC a pouco mais de um ano. Neste novo início eram frequentes as discussões que levantavam a memória daquele lugar, enfatizando como as coisas aconteciam nos tempos do “Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira”. Havia uma tensão entre as pessoas que chegaram já no tempo de IF e as que ali estavam antes da mudança, como se a mudança implicasse uma perda histórica para o lugar, expressa pela mudança de nome e, talvez pela necessidade de dividir espaço com os que chegavam, novos, para ocupar também o lugar. Muitos não estavam abertos ao novo.

A escola apresentava traços de um ambiente marcadamente masculino. Esta condição estava relacionada à área de formação que a escola atendia desde sua origem, a do ensino agrícola, e encontrava suporte no tipo de conhecimento que este ensino pressupunha. Desde a legislação original do ensino agrícola no país, o

Decreto-lei nº 9.631 (BRASIL, 1946), havia distinção entre homens e mulheres, e isto também era percebido nas relações atuais presentes na escola.



FOTOGRAFIA 12 – FRAGMENTO DE ATA DE COLEGIADO DE CURSO, INÍCIO DA DÉCADA DE 1990

FONTE: A autora (2016)

Além disso, muitos servidores pensavam que a escola precisava reproduzir fielmente o ambiente de atuação do técnico em agropecuária, atribuindo aos estudantes as mesmas condições que as da profissão. Entretanto, como tratava-se de uma escola, havia a necessidade de observar os aspectos pedagógicos no desenvolvimento das atividades de ensino, e esta concepção de reprodução do ambiente de trabalho pecava, em primeiro lugar, por desconsiderar o estudante em formação e por não oferecer as mesmas condições de segurança que trabalhadores precisam ter durante o exercício de sua profissão. Isto gerava diversos conflitos, pois os conhecimentos pedagógicos não gozavam de prestígio e portanto eram vistos como desnecessários, por não apresentarem, segundo determinados pontos de vista, resultados pragmáticos e operacionais. Muitos consideravam que eles se tratavam de puro discurso vazio.

Tal resistência ao trabalho desenvolvido por pedagogas/os, mais especificamente pelos orientadores educacionais, ficou evidente a medida que foram sendo encontrados registros, em meio a documentos ainda não organizados do Arquivo Institucional e que permitiram reescrever parte da história deste aqui nomeado *lugar pedagogo*.

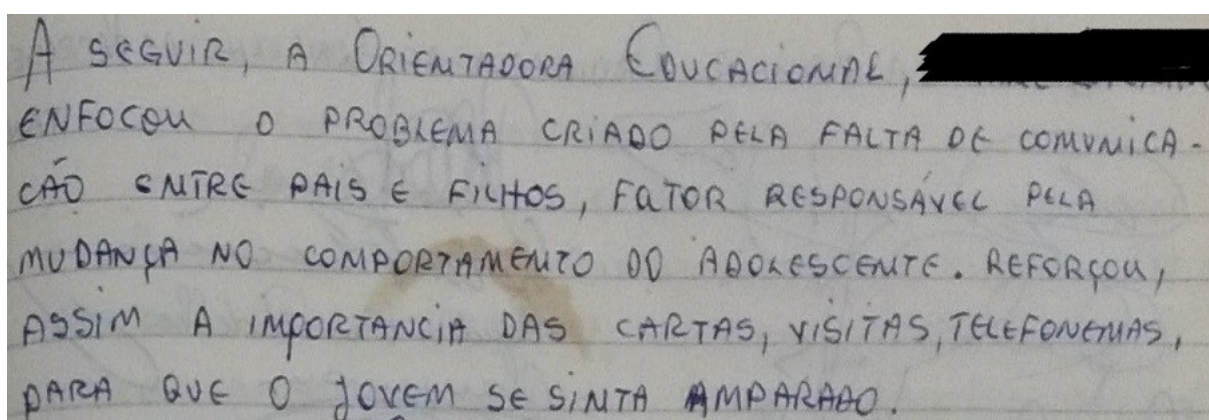
Atualmente o Arquivo Institucional do *campus*, passa por um processo de organização, ainda em fase inicial, pois ao longo da trajetória da instituição os documentos que evidenciam sua constituição, “bem como os registros acadêmicos dos alunos que passaram por ela, estiveram, por um bom período, alojados em locais inapropriados”, problema que levou a necessidade de se encontrar local adequado para realizar a chamada “guarda responsável” e a “aplicação de metodologia e normas de registro documental e organizacional”, que levam a preservação de “parte do corpo documental da história da instituição” (CARDOSO; GUTTSCHOW; KLUG, 2015, p. 61), inclusive permitem que sejam reconstituídos parcialmente acontecimentos que contam a história do lugar:

Os documentos escolares são para a instituição seus testemunhos imbricados de memórias particulares das ações que os forjaram. Há uma efetiva contribuição dos registros escolares para o entendimento da história das instituições educativas (CARDOSO; GUTTSCHOW; KLUG, 2015, p. 64).

Os livros de atas de reuniões de colegiado, de conselhos de classe, do conselho de representantes e das reuniões pedagógicas do antigo Colégio Agrícola foram encontrados em meio a diversos documentos e representam fragmentos de 35 anos de registros formais em atas onde se buscou evidências da relação persistente entre a disciplina escolar e o trabalho de pedagoga/o-orientador educacional. É preciso destacar ainda que as atas são importantes como registro da história da instituição, mas esta espécie de registro carrega consigo o juízo moral daquele que a escreve. Portanto sua utilização é também proposital a medida que é possível deformá-las, ler nas entrelinhas e presenciar o peso da moral que persiste atravessando os anos e vem encontrar pedagogas/os e estudantes nos dias de hoje.

Atas dos conselhos de classe da década de 80 e 90 demonstram a ausência da voz da orientadora educacional. Nas discussões registradas nos livros, mesmo nas reuniões denominadas de Reuniões Pedagógicas, não é possível vincular a atividade da orientadora a questões pedagógicas, quase que em absoluto, as tratativas desta natureza, quando aparecem, são dadas pela figura do diretor ou do coordenador de ensino.

Em um dos raros momentos registrados de fala da orientação educacional nas reuniões está a preocupação com a presença dos pais na vida dos estudantes, provavelmente porque a orientadora da época, final dos anos 90, ligada a Coordenação de Internato, atuava diretamente com os estudantes que moravam na escola e desempenhava junto a eles um papel de conselheira, muitas vezes implicado por uma relação afetiva, já que os estudantes permaneciam muito tempo na escola longe de suas famílias. Então, ela demonstra sua preocupação:

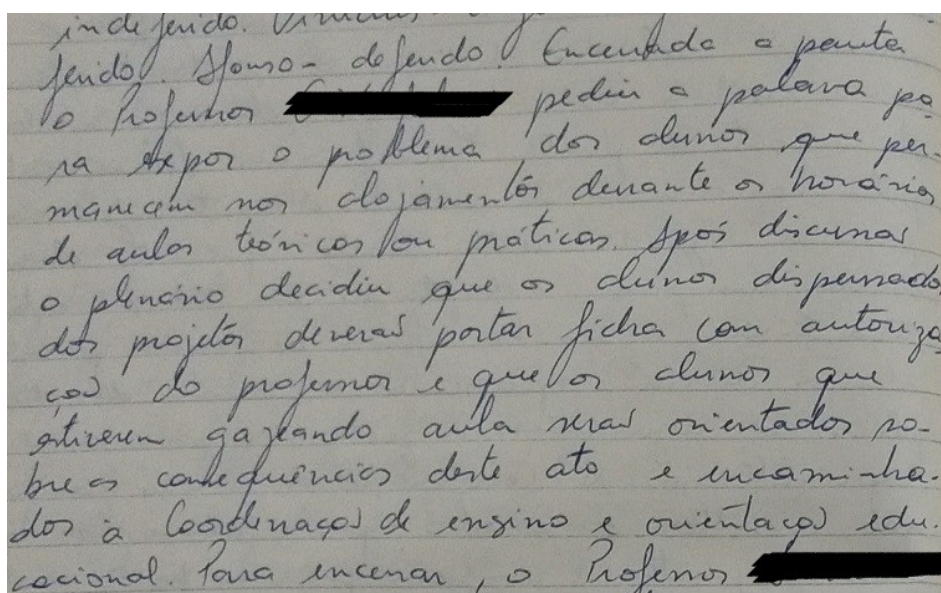


FOTOGRAFIA 13 – FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, FINAL DE DÉCADA DE 1990

FONTE: A autora (2016)

Era esperado que fizesse também o papel de mãe dos alunos, que ainda muito novos iam viver em outra cidade para estudar. A saudade de casa, a ausência dos pais, precisava ser suprida por alguém, que estava ali justamente para aconselhar e se fosse preciso também punir, sem deixar de lado o afeto necessário.

Nas poucas ocasiões em que suas falas são registradas ou suas ações são relatadas para o grupo reunido, a orientadora aparece ligada ao encaminhamento de questões disciplinares, cuidados morais ou como uma figura dita benevolente, ainda que o SOE seja colocado, paradoxalmente, como corresponsável pela disciplina na escola.



FOTOGRAFIA 14 – FRAGMENTO DE ATA DO COLEGIADO DE CURSO, INÍCIO DA DÉCADA DE 1990
 FONTE: A autora (2016)

Assim, surgia como figura dócil ao passo que também tinha atribuição docilizadora. Também estava submetida à disciplina da mecânica do poder. Permanecia calada à espera dos que necessitassem de normalização. Agia quando era chamada a disciplinar ou aconselhar, servindo a uma estrutura hierárquica de disciplinamento.

Esta estrutura não era em vão, estava justificada pela necessidade de “sujeição dos corpos” e o “controle das populações” imposta pelo desenvolvimento do capitalismo, que delegava, e continua delegando, à escola a função de ampliação dos poderes do corpo, de sua aptidão, ao mesmo tempo que deve lhe conferir o adestramento necessário para adaptar-se às condições impostas ao indivíduo quando este for útil ao sistema de produção (FOUCAULT, 2014, p. 150- 151).

do, passou-se a tratar do 1.º item da pauta: Autossuficiência do Colégio em Santarém/Pará. Este item foi proposto, em reunião anterior, pelo Sr. [REDACTED], que passou a explicá-lo: "Os alunos têm tempo ocioso. Deveria ser ocupada uma hora por dia para tornar o Colégio autossuficiente". O Prof. [REDACTED] disse que está havendo um replanejamento das atividades do CASCO. O Prof. [REDACTED] vai propor algumas alterações para a Escola, que vai atender, em parte, este item. O Prof. [REDACTED], responsável pela Horta, apresentou razões pelas quais não somos autossuficientes: qualidade do solo; areia - não podemos produzir; problemas fitossanitários; falta uma estrutura mínima de produção, o depósito é um ex-aviário; pouca gente para trabalhar, em função das aulas; durante a escola de férias temos quatro alunos; em fevereiro, provavelmente, não teremos produção; com relação a aquisições: não tem sementes, não existe continuidade na aquisição de insumos. Concluindo, disse que o fato de não sermos autossuficientes é alheio à nossa vontade e, no próximo ano os alunos terão mais aulas, menos disponibilidade ainda, de mão-de-obra. O

FOTOGRAFIA 15 – FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, INÍCIO DOS ANOS 2000

FONTE: A autora (2016)

Para tanto era preciso dispor de um sistema disciplinar que consistia, com sua sanção normalizadora, todo um conjunto de estratégias que funcionavam como um pequeno mecanismo penal repressor daqueles comportamentos que escapavam dos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença,

(...) toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes "incorretas", gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações (FOUCAULT, 2010, p. 171-172).

Dentro das pastas de alguns dos estudantes da escola é possível encontrar o registro deste tipo de estratégia de normalização e suas micropenalidades, as Fichas de Ocorrências. Nestas fichas estão descritos os motivos que levaram os estudantes a ter seus atos registrados e quais eram as punições atribuídas:

OCORRÊNCIAS	
Data	Professor
23.02.79.	Detido pelos seguintes atos indisciplinados: Cama desarrumada - escala de limpeza mal feita
09.03.79.	Detido pelo mau desempenho na escala de limpeza
16.03.79.	Detido por indisciplina no apartamento
27.04.79.	Detido por indisciplina na fila às refeições e por levantar atrasado.
18.05.79.	Detido por indisciplina durante o estudo matutino
22.06.79.	Faltou a revista matinal
24.08.79.	Apresentou sua cama desarrumada
28.09.79.	Indisciplina na biblioteca Faltou a revista matinal Levantou atrasado

FOTOGRAFIA 16 – FICHA DE OCORRÊNCIA, FINAL DA DÉCADA DE 1970
 FONTE: A autora (2016)

A normalização aparece como um dos mais sutis processos onde se manifesta o poder, ela serve para fixar identidades. Quem deve normalizar alguém elege uma identidade específica arbitrariamente, e esta serve como parâmetro em relação às quais todas as outras serão comparadas:

Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem se quer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2014, p. 83).

Com a chegada das orientadoras em 2010, a alimentação das fichas de ocorrências passou a ser realizada por elas. Ocorre que mesmo tendo sido convocadas a fazer este trabalho, em determinado momento começaram a questionar este tipo de registro, pois só permaneciam registrados os aspectos negativos relacionados à vida dos estudantes. Anos mais tarde, a primeira tentativa de modificar o documento foi mudar o nome de “Ficha de Ocorrência” para “Histórico de acompanhamento do estudante”, na esperança de que os registros passassem a

considerar também os aspectos positivos vivenciados por eles. Embora o nome tivesse mudado, ainda permanecia o caráter disciplinador, pois os registros continuavam destacando os problemas disciplinares, os atrasos, as faltas, o desvio do padrão de estudante idealizado pela escola.

Atualmente, o setor que mais realiza os registros disciplinares é o Apoio Pedagógico, onde atuam os “assistentes de alunos”, mas o grupo tem discutido possibilidades de romper com a característica das antigas fichas de relato de ocorrência para atribuir a este histórico uma efetiva dimensão de acompanhamento da vida dos estudantes, registrando os atendimentos realizados pelos diversos profissionais com os quais mantêm relação na escola, fora da sala de aula, no NuPe (pedagogas e técnica em assuntos educacionais), na CGAE (assistente social, psicóloga e enfermeira) e no Apoio Pedagógico (assistentes de alunos).

Embora hoje exista o questionamento de certas práticas que resistiram ao tempo, o que as pedagogas fazem neste lugar está marcado por atuações anteriores, pois este *lugar pedagogo* será sempre um lugar pré-ocupado por outros profissionais. Possivelmente estes também questionavam o que deveriam fazer, mas talvez não encontravam forças ou articulações para subverter ao que lhes estava posto. Havia uma série de ações que se repetiram ano após ano e que acabaram por esgotar este lugar, fazendo-o transbordar.

formação. Passou-se a seguir para a programação da semana do Estudante. A prof. [REDACTED] justificou que o dia do Estudante não foi comemorado em 11 de agosto por ser domingo e ainda devido à ausência da 3ª série. A data seria comemorada nos dias 20 a 23 de agosto com a seguinte programação: dia 20 (noite) torneio de futebol de salão às 19:00 h. Dia 21 (noite) missa sob o comando da Orientadora [REDACTED] e Coordenador de internato prof. [REDACTED]. Dia

FOTOGRAFIA 17 – FRAGMENTO DE ATA DE REUNIÃO DE COLEGIADO DE CURSO, DÉCADA DE 1990

FONTE: A autora (2016)

Constantemente as pedagogas/orientadoras educacionais, que chegaram em 2010, buscavam também resistir aos discursos que as designavam como responsáveis pela disciplina na escola, na tentativa de enfatizar que seu trabalho estava ligado às questões da aprendizagem e não às estratégias de punição de questões disciplinares.

Havia ainda a imposição do atendimento aos estudantes que não se sentiam bem, tendo que inclusive levá-los ao médico, mesmo após fazer contato com seus pais e/ou responsáveis. Tal atribuição limitava o trabalho das/os pedagogas/os a cuidados físicos, além dos cuidados morais, e possivelmente teriam sido herdadas das atribuições que tinha a antiga Coordenação de Internato do Colégio Agrícola, pois como os estudantes moravam na escola e suas famílias estavam em outras cidades, eram os servidores que levavam os meninos do Internato ao médico quando este precisavam de atendimento.

Durante o período de 2010 até 2015, as pedagogas que ingressaram como orientadoras educacionais, estiveram ligadas no *campus* à Coordenação Geral de Assistência Estudantil (CGAE), mesmo após a aprovação em 2011 de um regulamento interno que estabelecia a constituição do NuPe de Araquari e do

campus Avançado de São Francisco do Sul (IFC, 2011) e definia algumas das atribuições das/os pedagogas/os nos *campi*, ligando o seu trabalho à Direção de Desenvolvimento do Ensino (DDE). Em 2014, houve a aprovação, pelo Conselho Superior do IFC, de uma nova regulamentação para os Núcleos Pedagógicos (IFC, 2014) de todos os *campi*, o que na prática não representou no *campus* Araquari mudanças neste sentido, pois continuavam tendo sua chefia no CGAE e não na DDE.

Tal organização denota uma visão reducionista acerca do trabalho de pedagoga/o, primeiro por separá-lo em habilitações, estabelecendo atribuições para serem desenvolvidas junto a estudantes ou docentes, depois por compreender que o trabalho com os estudantes seria mais de “assistência”, ao passo que o trabalho com docentes teria viés de “desenvolvimento do ensino”.

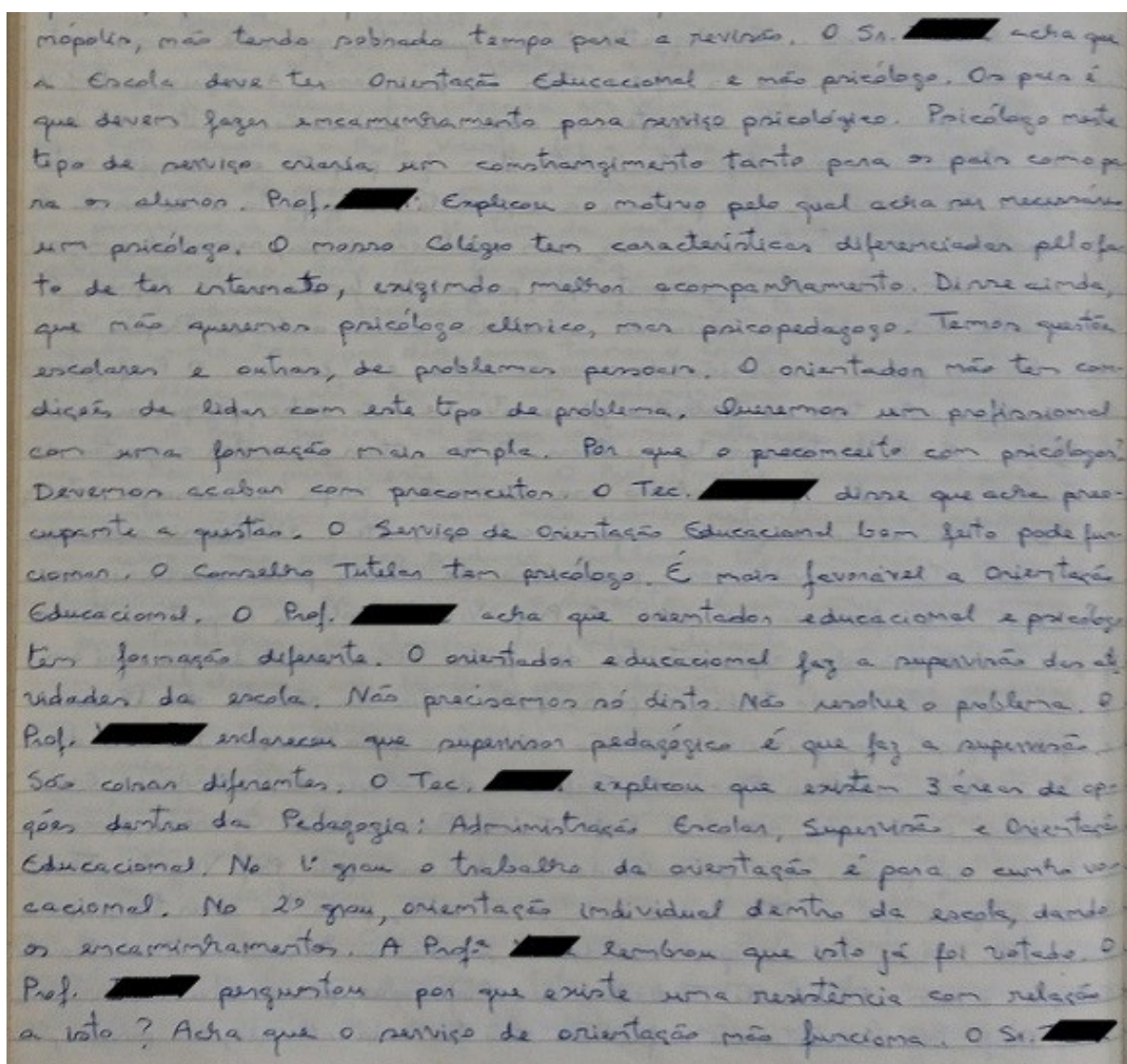
Entendendo que estes não eram os sentidos que faziam-nas estar ali, passaram a fomentar discussões junto aos estudantes, professores e coordenações.

Logo, o debate sobre a prática pedagógica, o processo de avaliação, o ensino e aprendizagem, a formação dos servidores, dentre outros temas, foi inevitável. A nova configuração da instituição levou ao reconhecimento de que eram muitos os desafios e o trabalho das pedagogas passou a ultrapassar os limites de atuação que lhes haviam sido impostos anteriormente (KLABUNDE; ROCHA, 2015, p. 10208).

Com a transferência das duas supervisoras escolares, para outros *campi* de IFs, as orientadoras precisaram incorporar as atribuições daquelas ao seu trabalho. Mesmo antes de sua saída já havia o questionamento sobre a separação do trabalho de pedagoga/o em habilitações, pois entendiam que para auxiliar os estudantes de uma maneira mais efetiva era preciso estar em contato direto com os professores e que, para tanto, o trabalho precisava reunir as atribuições da orientação educacional e da supervisão escolar.

Foi a oportunidade para provocar um grande movimento de desterritorialização na escola, oportunidade de dizer sim ao acaso e “invocar as forças regenerativas do caos”, pois como propõe Nicolay (2009, não paginado) “a tábua dos antigos valores deve ser quebrada para que outros valores venham a superar tudo que, até então, entendemos por verdade”. A placa da porta que

nomeava o setor como SOE, foi retirada e substituída por outra contendo as palavras Núcleo Pedagógico. Havia a necessidade de legitimação do trabalho de pedagoga/o, pois anos de história lhe conferiram uma dificuldade muito grande de aceitação da sua atuação por parte dos professores.



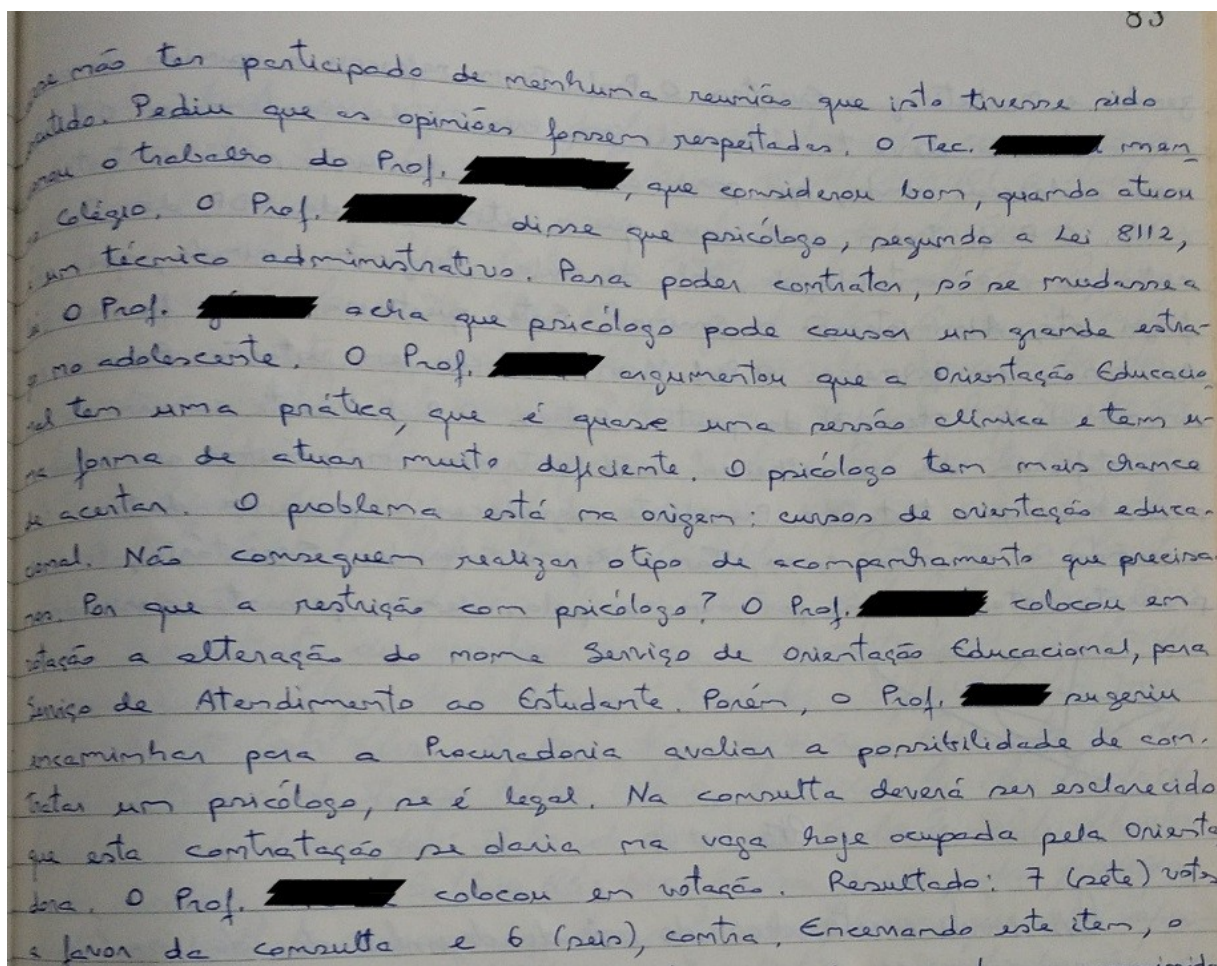
mópolis, não tendo sobrado tempo para a revisão. O Sr. [redacted] acha que a Escola deve ter Orientação Educacional e não psicólogo. Os pais é que devem fazer encaminhamento para serviço psicológico. Psicólogo neste tipo de serviço criaria um constrangimento tanto para os pais como para os alunos. Prof. [redacted] explicou o motivo pelo qual acha necessário um psicólogo. O nosso Colégio tem características diferenciadas pelo fato de ter internato, exigindo melhor acompanhamento. Disse ainda, que não queremos psicólogo clínico, mas psicopedagogo. Temos questões escolares e outras, de problemas pessoais. O orientador não tem condições de lidar com este tipo de problema. Queremos um profissional com uma formação mais ampla. Por que o preconceito com psicólogos? Devemos acabar com preconceitos. O Tec. [redacted] disse que acha preocupante a questão. O Serviço de Orientação Educacional bem feito pode funcionar. O Conselho Tutelar tem psicólogo. É mais favorável a Orientação Educacional. O Prof. [redacted] acha que orientador educacional e psicólogo têm formação diferente. O orientador educacional faz a supervisão das atividades da escola. Não precisamos só disto. Não resolve o problema. O Prof. [redacted] esclareceu que supervisor pedagógico é que faz a supervisão. São coisas diferentes. O Tec. [redacted] explicou que existem 3 áreas de atuação dentro da Pedagogia: Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional. No 1º grau o trabalho de orientação é para o ensino vocacional. No 2º grau, orientação individual dentro da escola, dando os encaminhamentos. A Profª [redacted] lembrou que isto já foi votado. O Prof. [redacted] perguntou por que existe uma resistência com relação a isto? Acha que o serviço de orientação não funciona. O Sr. [redacted]

FOTOGRAFIA 18 – FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, INÍCIO DOS ANOS 2000

FONTE: A autora (2016)

A supervisão escolar era realizada, por professores de diversas áreas, como mostram registros encontrados nas atas do antigo Colégio Agrícola. Há um registro onde o trabalho de supervisão fica a cargo do professor da disciplina de Geografia, o que demonstra o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos e a formação em

uma área específica. Há também registros que vão no mesmo sentido, que denotam o desconhecimento de alguns personagens do lugar e que mostram as dificuldades que possivelmente foram encontradas pelos orientadores. A ata do início dos anos 2000, registra uma longa discussão sobre o trabalho de orientação escolar realizado na escola, mencionando a saída da orientadora educacional e a argumentação em favor da possibilidade de contratação de um psicólogo na sua vaga. Após apresentarem vários argumentos o assunto se encerra com a conclusão de que o trabalho de orientação educacional não funciona:



FOTOGRAFIA 19 – FRAGMENTO DE ATA DO CONSELHO DE REPRESENTANTES, INÍCIO DOS ANOS 2000
FONTE: A autora (2016)

A orientação educacional, embora exista nas escolas públicas desde a década de 40, terá sua ampliação efetivada somente nos anos 70 “em decorrência da reformulação do curso de pedagogia, que legalizou as outras especializações

não-docentes” (PIMENTA, 2002, p. 13), em nível de formação: a supervisão e a administração escolar. Entretanto nos diversos documentos encontrados nenhuma destas outras duas habilitações está presente, ambas são desenvolvidas por professores que não possuem estas especializações. Apenas a orientação educacional é exercida por professor com formação na área, ainda que em alguns momentos a orientação também tenha sido exercida por professores não habilitados.

Entretanto, cabe explicitar que o objetivo aqui não é a defesa da orientação educacional, apenas ressaltar que o *lugar pedagogo* atualmente é influenciado pelos anos de ocupação anteriores e pela própria história da orientação educacional no Brasil, pois, como é possível observar, a escola atua na sociedade capitalista como força coadjuvante e reproduz em seu interior a organização pretensa ao mercado de trabalho e vê na orientação educacional a possibilidade de “ajustamento do homem no trabalho” (PIMENTA, 2002, p. 21).

A orientação educacional surge no Brasil proveniente em parte por influência dos Estados Unidos e sua “educational guidance” e da França com sua “psychologie scolaire”. Na experiência americana, a orientação respondia a necessidade de ajustamento dos alunos ao desenvolvimento da sociedade e estabelecia-se nos seguintes princípios: “saúde do aluno, integração satisfatória na vida familiar e social, cidadania, vocação, uso adequado do tempo de lazer, formação do caráter” (PIMENTA, 2002, p. 24 – 25). Já no modelo francês, a orientação desenvolveu nas escolas “um serviço de psicologia escolar, cuja finalidade era conhecer o escolar normal, a criança comum” (PIMENTA, 2002, p. 25). O profissional que atuava nesta área era o psicólogo escolar e seu trabalho era elaborar um dossiê, reunindo todas as informações acessíveis a respeito da criança, constituindo um trabalho de assessoria aos pais e professores na tarefa de educar.

Estes modelos influenciaram diretamente a formação e atuação do orientador nas escolas brasileiras, pois foram reunidos e constituíram a base da orientação educacional funcionalista no país na década de 40:

Definida como a ajuda ao adolescente no seu processo de escolhas vitais, propiciando que cada indivíduo utilize seus dons considerados socialmente bons e elimine os possíveis desvios, estará contribuindo para o bem social.

A sociedade é um todo orgânico que precisa ser preservado. Qualquer desvio é entendido como uma disfunção que coloca em risco a estabilidade do todo e por isso precisa ser corrigido. A adolescência é a idade em que afloram os conflitos e onde os desvios podem surgir. Por isso é a idade em que a orientação se faz necessária (PIMENTA, 2002, p. 26).

Na década de 60 este modelo será alterado a partir das influências que receberá da psicologia humanista, sobretudo de Carl Rogers, e do movimento escolanovista, que ressaltava a influência determinante da escola na mudança social (PIMENTA, 2002). Da psicologia humanista a orientação herda a ênfase do desenvolvimento colocada no indivíduo como modelo para si mesmo e o grupo entra como possibilidade de compartilhar as vivências individuais. Da escola nova a orientação recebe a necessidade de centrar seu trabalho em técnicas grupais, pois é o momento da aprendizagem da democracia: “aprender a conviver e a respeitar, a ouvir e aceitar e a exercer a liderança são valores democráticos que nortearão a conduta dos indivíduos na vida social fora da escola” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Ainda hoje é possível identificar na atuação das/os pedagogas/os dentro das escolas características destas influências. Por trás dela é possível encontrar a função oculta que coloca as/os pedagogas/os a serviço do capital, prestando um serviço de “adaptador” de estudantes a normas de conduta, que favoreceriam o aprendizado e, ainda, como um supervisor, um “controlador” do trabalho alheio.

As/os pedagogas/os, nos IFs, se veem imersos num contexto que revela práticas institucionais impregnadas de um poder que atua sobre os corpos e a vida das pessoas na instituição. Este poder é o que Foucault (2014, p. 151) denomina de “biopoder”. Uma forma de poder voltada para um grande conjunto populacional e não apenas para indivíduos isoladamente. Neste contexto as/os pedagogas/os deveriam atuar orientando como os estudantes e professores deveriam ser, o que deveriam fazer, demonstrando como sua vida deveria ser administrada e conformada tendo como referência o mercado neoliberal.

A busca por liberdades no exercício da Pedagogia

A pedagogia vem ao longo dos anos vivendo um processo de questionamento, dentro de seu próprio campo, envolvida em uma complexa efervescência de ideias,

é uma saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói (CAMBI, 1999, p. 641).

Portanto havia para as/os pedagogas/os desde muitos anos, e ainda há, a necessidade de superar estas visões e assumir sua presença na escola como alguém que questionava, provocava, estabelecia e problematizava outras relações onde a condução e a seletividade presentes na escola pública não mais tivessem espaço, fazendo-as perder força em busca de possibilidades de liberdade e respeito à diferença.

Escapar da lógica que coloca as/os pedagogas/os como responsáveis pelo controle dos estudantes e estabelecimento da disciplina implicou em encontrar espaços para a criação. Implicou em criar libertações a partir do reconhecimento da atuação das/os pedagogas/os como potência, capazes de pensar em novas práticas que no ambiente escolar permitissem traçar suas linhas de fuga expressas, por exemplo, pelo questionamento e problematizações das máximas educacionais, tais como "se o aluno aprende, é porque o professor ensina; se ela não aprende, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de distúrbio, de carência, de falta de pré-requisito" (AQUINO, 1998, p. 184).

Aos poucos a resistência ao seu trabalho foi diminuindo, entretanto, é sempre necessário que ela exista, pois:

Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. (...) é dando cabeçadas que se acha. É preciso lixar a parede, pois sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a

criação, essa potência do falso que constitui a verdade (DELEUZE, 2013, p. 171).

Não se pretendia exercer um pensamento majoritário, mas criar um espaço onde esta liberdade fosse provocando micro-fissuras que levariam a um conjunto de possibilidades de deslocamento do papel, da identidade, da representação de pedagoga/o e de suas práticas que muitas vezes objetivavam a normalização dos indivíduos na escola.

As pedagogas assim como outros profissionais, técnicos e professores, e estudantes também precisavam subverter aos regulamentos. Dezenas de normativas, códigos, regimentos, portarias, tentavam o tempo todo legislar sobre as possibilidades de criação. Mas os modos de existência não podem se deixar capturar. Isso é próprio das instituições, reduzir as intensidades, constituir um “teatro personológico” onde a investidura dos cargos (pedagogo, professora, coordenador) e suas funções (orientar, ensinar, coordenar), fixa as identidades “sobre um sistema de representações cortado da produção desejante do real” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.386) e qualifica as relações molares.

Muitas vezes, as pedagogas eram chamadas a atuar como se estivessem em uma espécie de tribunal superior de justiça, constituindo uma rede hierárquica de disciplinamento, ao mesmo tempo vistas como sujeitos dóceis e docilizadoras de estudantes, pais ou professores. Parece haver uma tendência na cultura escolar que vê este profissional como aquele que necessariamente precisaria disciplinar o outro e, ainda, que sua razão de ser no espaço da escola se restringiria a esta tarefa, impedindo-o assim de traçar seus próprios territórios de atuação.

Ainda é comum ouvir que as/os pedagogas/os 'precisam saber como ensinar' o que os estudantes 'precisam aprender', e para isso 'devem' possuir o conhecimento das técnicas e métodos que garantiriam o aprendizado, de maneira homogênea, mesmo dos que apresentam qualquer dificuldade e não correspondem a um certo tipo ideal/normal de estudante, aquele que aprende e se comporta, que não é “indisciplinado”.

Comumente se relacionam como supostas causas da indisciplina a melhor “estruturação escolar no passado, problemas psicológicos e sociais [dos

estudantes], a permissividade da família, o desinteresse pela escola, o apelo de outros meios de informação etc” (AQUINO, 1998, p. 181). Entretanto, por trás do conceito de indisciplina existem outros conceitos que são anteriores a ele e acabam por definir o que se entende por indisciplina. É de praxe que o trabalho das/dos pedagogas/os na escola esteja relacionado a atuação junto aos “estudantes-problema”. Muitas vezes, um estudante categorizado desta maneira é aquele que sofre de supostos “distúrbios psico/pedagógicos”; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva, os chamados de “distúrbios de aprendizagem”, ou de natureza comportamental, e aqui enquadra-se uma imensa gama de ações chamadas habitualmente de indisciplinadas (AQUINO, 1998). Assim a indisciplina e o baixo aproveitamento dos estudantes seriam dois pontos fundantes dos males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os principais complicadores para o trabalho docente que as/os pedagogas/os atuantes e eficientes na escola deveriam liquidar para possibilitar o ensino.

Na história da pedagogia também foi comum a seleção entre os estudantes, e isso se dava por meio dos testes psicológicos que marcariam a fronteira entre o que era anormal e normal, assim eles davam “resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade, pois permitiam que a escola alijasse legitimamente aqueles estudantes cujas capacidades tocavam as duas franjas extremas da população infantil.” (Ó, 2014, p. 22) Bem, os testes não são mais realizados, não são utilizadas as escalas métricas de inteligência, mas, ainda assim, a escola continua a alijar os anormais, ora caracterizados como os que não aprendem, ora deixando de lado aqueles que se conduziram sozinhos. Sobram então os normais para dar sentido à missão manifesta na expressão ensino-aprendizagem.

É possível perceber, por este rápido traçado, que a noção de normalidade estava atrelada também a noção de modelo expressa e fortemente difundida na modernidade. A educação não pode reproduzir modelos, uma experiência educativa até pode ser repetida, mas na perspectiva da filosofia da diferença o momento da aprendizagem é da ordem do acontecimento, “é feito pela mediação do outro, seja este outro uma singularidade (um professor ou um amigo, por exemplo) ou uma coisa qualquer (um livro, um filme, uma ideia capturada ao léu...)” (GALLO, 2008, p.15).

Deleuze (1988) desloca a certeza de que o modo de aprender de um estudante poderia ser decifrado e sugere na sua proposta filosófica que o ensinar poderia ser planejado, processos poderiam até serem demonstrados, mas jamais seria possível prever como um estudante é afetado pelos signos que são emitidos com os quais ele entra em contato.

Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideo-motricidade, mas somente sensório-motricidade (DELEUZE, 1988, p. 31).

Tanto os limites estabelecidos quanto as brechas encontradas para desenvolver outras vivências neste espaço escolar fizeram o grupo de pedagogas acreditar que poderiam subverter aquilo que era esperado de sua atuação na escola de Educação Profissional, na medida em que conseguiam escapar “tanto aos saberes constituídos como aos poderes dominantes” (DELEUZE, 2013, p. 222), e assim foram produzindo saberes e sua subjetividade, ainda que na sequência estes mesmos saberes originaram novos poderes ou tornaram parte de novos saberes, o que não invalidou sua resistência, pois “naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde” (DELEUZE, 2013, p. 222).

Ao longo dos anos vêm buscando outra relação com a Pedagogia, escapando constantemente daquilo que lhes incomoda, que hoje lhes permite olhar para o lugar enxergando toda potência que se pode extrair de sua relação com o fora e com todos os novos tipos de acontecimentos, acreditando que são oportunidades que precisam ser agarradas.

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p. 222).

Acontecimentos se dão por um instante, continuamente desencadeiam novos processos e atribuem novos sentidos a profissão, possibilitam o surgimento

do desejo de que suas ações as permitam construir novas linhas de intenção que signifiquem mais do que novos sentidos a pedagogia, pois uma vez que são geradas na adversidade das tensões que enfrentam, não desistem de crer na coragem que a tudo transforma como também crer “na superação de uma educação que limita corpos” (CUNHA, 2002, p.167).

Trata-se de um desafio, e não de utopia, pensar no âmbito da Educação Profissional sobre a controversa atuação de um grupo de pedagogas, que encontram seu motor naquilo que potencialmente podem realizar a partir de sua presença na escola, sem querer perpetuar ou contribuir, com uma imagem profissional que as reduz quando as dispõem em uma cultura escolar repleta de valores identitários, identidades, fundamentos, representações. Constantemente entram em um jogo de forças, pois acreditam ser possível estabelecer uma atuação pautada em um modo de existência que tenha por princípio a ética e sua potência e não a moral, sua servidão e seu “conjunto de regras coercitivas (...), que consiste em julgar ações e intenções referindo-se a valores transcendentais” (DELEUZE, 2013, p. 130) sobre o que se julga ser certo ou errado.

Esta perspectiva leva a pensar novas estratégias para fazer frente aos discursos normalizadores que se impõem às práticas educativas da Educação Profissional

São tantas as demandas que nos fazem carecer de ser de si mesmo/as uma outra experiência, uma nova invenção ou outra atitude. A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descer do nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos métodos. Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades (CUNHA, 2002, p. 166-167).

Mostra-se um desafio desenvolver uma atuação que compreenda as questões da diferença e façam dela a potência transformadora de uma educação fortemente tecnicista, que continua marcada pelo positivismo, organizando seu sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência, produtividade e que procura barrar qualquer influência dita subjetiva. É preciso questionar a pedagogia que se aplica a este tipo de educação, buscando o rompimento com as atribuições que levam ao disciplinamento e a normalização, e

que tem a pretensão de conduzir vidas, forçadas por uma institucionalidade que almeja desenvolver a formação dos estudantes a serviço do mercado.

AGENCIAMENTOS DE UM *DEVIR-PEDAGOGO*

A possibilidade de desterritorialização

A essência de um devir está no paradoxo de que as coisas se realizam ao mesmo tempo, portanto não existirá um devir após a realização da pesquisa, isto seria como continuar admitindo a pura designação de identidades fixas (DELEUZE, 2015). Pensar em restringir tudo ao futuro seria impossibilitar qualquer possibilidade da existência de um devir. Um devir é assim, simultâneo porque se furta ao presente e “não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro” (DELEUZE, 2015, p. 01).

Pensar a escola como estrutura porosa onde se instauram os acontecimentos é também conceber seu cotidiano como um espaço que surpreende, na medida em que não podemos, nunca, exercer absoluto controle sobre ele. É no cotidiano que as coisas acontecem, que novos arranjos são produzidos, colocando à escola instituída o desafio de absorver as relações instituintes de novas configurações (GALLO, 2013, p. 10).

Ainda que sejam determinados modelos de atuação por meio da separação do trabalho das/os pedagogas/os em duas das áreas de habilitações da Pedagogia (Orientação educacional e Supervisão escolar), pelas atribuições dos cargos e pelas prescrições institucionais, ainda é possível manter a capacidade de abertura ao novo, estabelecendo uma atuação composta pelos agenciamentos que as relações na escola fazem surgir, pois

todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse segui-lo. Quando uma minoria cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender (DELEUZE, 2013, p 218).

Assim, pode surgir um *devir-pedagogo*, capaz de afetar e ser afetado, que minou a molaridade da profissão, instaurando um agenciamento, uma proliferação de afectos impessoais que possibilitaram que fluxos desencadeados a partir do

acontecimento, tumultuassem os projetos significantes, aquilo que está pré-estabelecido para a atuação das/os pedagogas/os e que é proveniente da formação, do passado e presente institucional, da profissão,... Reterritorializações anuladas pela desterritorialização de que é capaz o devir.

Desterritorializar-se é traçar um território na contramão das territorializações, reverter a ordem estabelecida das coisas e repensar posicionamentos que colocam em questão supostas verdades que impedem que as/os pedagogas/os sejam também criadores que com sua presença questionam os imperativos vigentes na escola.

O traçado da cartografia dos processos vivenciados pelas/os pedagoga/os no *campus* Araquari, sobre o qual atravessam muitos lugares, várias linhas e forças, possibilitou o devir. De forma especial as linhas de fuga e a participação dos estudantes na desterritorialização do *lugar pedagogo*, por sua imensa capacidade de produzir resistências aos limites institucionais e por seus modos inventivos de fuga, auxiliaram na busca pela composição de um espaço de valorização de heterogêneos onde a singularização continuasse sendo produzida e liberada, ainda que encontrasse obstáculo na ideia de formatação dos sujeitos, comum a algumas escolas de Educação Profissional.

Traçar uma linha de fuga é desterritorializar-se. Não se trata de fugir, no sentido de acovardar-se de algo deixando de agir, mas de "fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49). Desterritorializar-se dos papéis, das funções que servem como modelos, que determinam os possíveis para cada existência estabelecendo pares dicotômicos "que *estriam* previamente a percepção, a afetividade, o pensamento, encerrando a experiência em formas totalmente prontas, inclusive de recusa e de luta" (ZOURABICHVILI, 2004, p. 29), pressupondo a disjunção, ou seja, a escolha entre atributos que são colocados como antitéticos quando poderiam ser vistos como heterogêneos e, inclusive, podendo ser pertencentes ao mesmo sujeito.

A exemplo de Deleuze e sua tentativa de sair da filosofia, mas pela filosofia, uma saída paradoxal, "tudo se passa como se a filosofia englobasse seu próprio lado de fora, como se seu verdadeiro fora não estivesse fora de si mesma"

(ZOURABICHVILI, 2004, p. 30) fez pensar analogamente que não se trata de deixar de ser pedagoga/o para tornar-se socióloga/o, matemática/o, engenheira/o, situações consideradas intrinsecamente melhores, mais reconhecidas. Abolir toda e qualquer noção da profissão não vem ao caso, trata-se então de perverter a própria pedagogia e suas práticas para abordá-la distorcida, encontrando dentro dela mesmo seu fora, pois

(...) fazer a situação fugir implica obrigatoriamente uma redistribuição dos possíveis que desemboca - salvo repressão obtusa - numa transformação ao menos parcial, perfeitamente improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos, de agenciamentos institucionais inéditos, em todo caso, o problema está na fuga, no percurso desejante, não na transformação cujo resultado só valerá, por sua vez, por suas linhas de fuga, e assim por diante (ZOURABICHVILI, 2004, p. 30).

Se existe a possibilidade de desenvolver outra atuação dentro da escola que seja a afirmação das potências do homem, por que continuar fechada/o a uma atuação que pretende fazer obedecer? “Se um agenciamento liga, conecta, conjuga, compõe, combina, produz, fabrica, reveza, distribui e consome corpos e mentes, movimentos e pensamentos”, então é possível dizer que o problema da educação, e talvez da pedagogia, seja a qual tipo de agenciamento acopla-se a vida que quer ensinar e criar: Ligar a vida “a um agenciamento negativo de poder” fará com que a educação seja “uma educação para a obediência”. Entretanto, ligar “a um agenciamento afirmativo de potência” permite o surgimento de “uma educação para a potência” (FUGANTI, 2010, não paginado).

Por mais que a instituição tenha seus discursos as orientações, as prescrições, o orgulho pelas marcas de seu passado, o *fora* é portador de forças estranhas a ela e provoca novos contornos ao lugar.

Em filosofia o *fora* da linguagem, por exemplo, faz surgir novos conceitos, seja por criar palavras para dizer de algo, seja atribuindo novos sentidos à palavras simples. Deleuze (2013, p. 208) disse que “o conceito não se move apenas em si”, o que seria a compreensão filosófica, mas tem movimento também nas coisas e nas pessoas inspirando “novos *perceptos* e novos *afectos*, que constituem a compreensão não filosófica da própria filosofia”. Por isso a filosofia se dirige também aos não filósofos, pois precisa tanto da compreensão filosófica quanto da não

filosófica. O movimento em filosofia depende da trindade filosófica, “o conceito, ou novas maneiras de pensar, o percepto ou novas maneiras de ver e ouvir, o afecto ou novas maneiras de sentir” (DELEUZE, 2013, p. 208).

A pedagoga entrou em contato com o *fora* a medida que não pode exercer controle sobre o acontecimento, encontrou nele a potência para dar novos contornos a um fazer fluído, mutante e criador, capaz de agenciar linhas de fuga, desterritorializar, em um agenciamento que fez surgir um *devir-pedagogo*.

Seu surgimento responde a um verdadeiro problema, função filosófica para os não filósofos também, pois é “o conceito que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice” (DELEUZE, 2013, p. 174) e passe a responder a uma necessidade.

Um *devir-pedagogo* resiste às generalidades e as fronteiras identitárias da pedagogia, não fixa identidades, moldes, representações. A/o pedagoga/o em devir não se permite fixar. Age e não reage. Está aberta/o ao novo constantemente se refazendo, processo que não termina e que, fatalmente, se terminasse não se trataria mais um devir.

A pedagoga esteve em relação com o *fora* que a provocou e continua a provocar. No esgotamento daquilo que a identidade queria que ela fosse, o devir está composto pelas pedagogias que não tem modelo e que se fazem a partir do acontecimento. Está composto por singularidades que reagiram sobre fluxos de pensamento, pleno de “força crítica, política e de liberdade” (DELEUZE, 2013, p. 46).

As relações na natureza, por exemplo, não correspondem a um formato, mas a processos de correlação: “ela inventa uma polifonia, ela não é totalidade, mas reunião”, ela não se separa dos processos de comensalidade, convivialidade, que não preexistem, mas sim reelaboram-se “entre os viventes heterogêneos de modo a criar um tecido de relações moventes que fazem com que a melodia de uma parte intervenha como motivo na melodia de uma outra” (DELEUZE, 1997, p. 71). Assim também ocorre com o homem em sua relação com a natureza ou com o outro, dadas às circunstâncias se diferencia em razão de variáveis que tecem uma coleção de relações “que não se confundem com um todo, mas produzem o único todo que o homem é capaz de conquistar” (DELEUZE, 1997, p. 71) em cada situação específica.

Assim também é o *devir-pedagogo*, que em cada aliança estabelecida encontra uma nova configuração que não está presente em um conjunto de relações interiores a um todo. Pelo contrário, "é antes o todo que decorre das relações exteriores em tal momento e que com elas varia" (DELEUZE, 1997, p.71). Tal é a variabilidade de acontecimentos que encontra pela frente no cotidiano da escola, que tudo aquilo que se instaura entre ele e aqueles com os quais convive, acaba por constituir um *fora* capaz de, em cada circunstância, provocar emoções singulares.

Deleuze disse que é na fronteira, e não em um ou outro lado "que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam" (DELEUZE, 2013, p. 63). É sobre esta linha que as linhas de fuga aparecem e permitem novas relações.

É a cada nova situação vivida com os estudantes que esta fronteira quase imperceptível os separa, "mas também (...) os arrasta um e outro numa evolução não paralela, numa fuga ou num fluxo em que já não sabe quem corre atrás de quem, nem para qual destino" (DELEUZE, 2013, p. 63).

O *devir-pedagogo* atua neste *entre-lugar*, sua ação é no cotidiano da escola. Mas ele não anula o *lugar pedagogo* e suas linhas duras expressas também pela identidade das/os pedagogas/os; o devir é transversal a este lugar. Ousa exercer um poder simétrico em um jogo de relações experimentais e libertárias, ainda que a escola seja lugar "do poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica" (GALLO, 2013, p. 10). Encara o cotidiano não como lugar de permanência, mas como lugar de passagem, então atua em puro movimento. O *lugar pedagogo* pode ser o "aparelho de Estado estratificante e segmentarizador", mas o *devir-pedagogo* é "máquina de guerra nômade, alisadora e produtora de linhas de fuga" (GALLO, 2013, p. 10).

O nomadismo é exatamente a conjunção entre máquina de guerra e espaço liso. Mas a máquina de guerra não tem por objeto a guerra, mas um espaço por demais especial que é o espaço liso (DELEUZE, 2013, p. 47), que ela ajuda a compor, ocupar e propagar, ela é um agenciamento linear sobre as linhas de fuga. Aqueles que a exemplo dos nômades, experimentam a errância são capazes de agir transversalmente a um modelo de escola moderna, esgotado, mas insistentemente repaginado, onde as relações policiais e seus olhos para a disciplina há muito

tentam sufocar as relações políticas. São estes que podem ter a chance de experimentar também a aventura de um devir.

Também os estudantes, em conjunção, se organizam em bandos no sentido dado por Deleuze e Guattari (2011, p. 61), como matilha, “onde cada um permanece só estando, no entanto com os outros” e discutem seus problemas, reivindicam liberdades, realizam seus mais diversos acoplamentos espontâneos, a exemplo de seu acoplamento “homem-máquina” com seus vídeos de celular, para que no fim o acontecimento se instaure onde tudo parecia estagnado e possa fazer surgir singularidades.

É a processualidade da vida na escola, vida inacabada em seu curso, sempre por se fazer, renovada a cada instante. Assim como o novo se repete a cada ano com a chegada de novos estudantes, seus vídeos e suas “contravenções” durante a pesquisa falaram do novo e geraram a ruptura dos processos que estavam estabelecidos. Nicolay (2015), ao propor também uma ruptura com a pedagogia moderna, uma pedagogia do afeto, escreveu que uma prática “sem modelos pré-definidos” requer pensar que,

na dinâmica das afecções a que, de uma forma ou de outra, estamos sempre condicionados, ela [a Pedagogia do Afeto] surge como possibilidade de aumentar nossa potência de agir, daí estarmos predispostos a experimentar modos de saber nada convencionais, pois partem da realidade e da natureza dos acontecimentos. Por isso, a alegria é o fator determinante para o aumento dessa potência de agir e sem ela a pedagogia retorna ao ranço moral do discurso pessimista (NICOLAY, 2015, p. 55).

Escrever sobre o *lugar pedagogo* não se tratou de impor-lhe uma forma para torná-lo alvo a ser destruído. Nem mesmo apresentá-lo tão somente como identidade rígida engessada com linhas molares, de segmentaridade dura (DELEUZE; PARNET, 1998), correspondentes aos estratos que definem as representações e os objetos. Pelo contrário, aqui “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (DELEUZE, 1997, p. 11). É acreditar que neste lugar existem linhas flexíveis, quase que imperceptíveis, mas que permitem surgir um *devir-*

pedagogo que ali co-habita desenhando com alegria seus modos inventivos de fuga, com suas linhas que beiram o caos, mas que permitem que o novo aconteça.

Entretanto é necessário reconhecer que há um risco ao se percorrer a linha de fuga de um *devir-pedagogo*, mas estar disposto a correr este risco pode fazer surgir novas relações experimentais. O *devir-pedagogo* está no nível das micro-relações, não das macro-políticas e por isto não destrói a pedagogia, mesmo que se saiba que “a profissão, o ofício, a especialidade implicam atividades territorializadas, mas podem decolar do território para construir em torno de si, e entre profissões, um novo agenciamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 135). Mesmo um componente territorial ou territorializado pode colocar-se a germinar, a produzir, fazer surgir um devir que corre em paralelo, causando micro-fissuras na superfície dura e resistente da pedagogia, fazendo surgir novas configurações também para ela.

Os deslocamentos provocados pela composição cartográfica

A cartografia deste *lugar pedagogo* sempre esteve mais próxima de uma não-forma para este lugar, algo como um lugar em constante transformação, como uma paisagem que só aparece no movimento, de ordem molecular, “dos fluxos, dos devires, das transições de fases, das intensidades” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 386). É uma questão de composição de uma atuação, de acoplamentos que permitem a criação de uma desterritorialização, como um grande ritornelo, que “se eleva à medida que nos afastamos da casa, mesmo se é para retornar a ela, já que ninguém mais nos reconhecerá mais quando retornarmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 246).

Ao cartografar este *lugar pedagogo*, a pedagoga trouxe para a discussão os aspectos históricos, econômicos, estruturais da escola com o cuidado de não cair nas explicações que levariam ao estabelecimento de uma “fatalidade decalcada” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30), para evidenciar que as pulsões deste lugar agem justapostas a performance enquanto pedagoga em devir, precisando realizar em muitas situações opções políticas para solucionar problemas, buscando a todo momento entradas e saídas do modelo decalcado, mostrando que as/os

pedagogas/os precisam viver politicamente, com a imensa força de seu desejo. O exercício da pedagogia da/o pedagoga/o em devir é realizado a exemplo do que ocorre em um rizoma, “é uma questão de performance” e não de uma “presumida “competência” ” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30) que levaria sempre ao mesmo, sem a possibilidade da mudança.

Uma concepção cartográfica implica na superposição de mapas, onde cada um, quando encontra o anterior realiza uma espécie de remanejamento, diferente de encontrar no outro sua precedência, “não se trata da busca de uma origem, mas de uma avaliação de deslocamentos” (DELEUZE, 1997, p. 75). Uma prática que não é mais a mesma, configura esta mudança de perspectiva. Um mapa da escola traçado há vinte anos, que falasse sobre as reprovações, sobre a prática de julgar os chamados “pedidos de retorno” realizada nos conselhos de classe, onde decidia-se pela aceitação ou não dos estudantes que reprovavam, ou que tinham no horizonte de possibilidade da reprovação, encontraria nesta cartografia atual um deslocamento, ao deparar-se com a extinção daquela prática comum que, após um percurso de anos de discussões questionando-a nos próprios conselhos de classe ou em outros âmbitos da escola, perdeu forças.

O advento de novas legislações educacionais, leis que buscavam a garantia de direitos aos adolescentes, resistências do próprio cotidiano escolar, moveram algo que a primeira vista parecia sedimentado. “Cada mapa é uma redistribuição de impasses e aberturas, de limiares e clausuras”, e práticas, observadas nesta perspectiva cartográfica, pressupõem a consideração de suas trajetórias “para ver se podem servir de indicadores de novos universos de referência suscetíveis de adquirirem uma consistência suficiente para revirar uma situação” (DELEUZE, 1997, p. 75).

Mesmo assim o mapa pode ser decalcado, mesmo o rizoma pode ter em si configurações que lembram as raízes da árvore. Por isso, “é preciso projetar o decalque sobre o mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 31), “ressituar os impasses sobre o mapa” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32) e por ele fazer fugir o que aprisiona a partir da sua capacidade de criação de linhas de fuga e pensar em “até que ponto do rizoma se formam fenômenos de massificação, de burocracia, de *leadership*, de fascistização, etc., que linhas subsistem, no entanto, mesmo

subterrâneas, continuando a fazer, obscuramente rizoma" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33).

Trata-se de uma estratégia, entrar no rizoma deste *lugar pedagogo* por um de seus caminhos decalques (História da Rede Federal, História da Pedagogia, História da Escola de Educação Profissional, fotografias, ..., ou qualquer outro decalque aqui utilizado), pois constantemente a/o pedagoga/o se vê obrigado a cair em impasses determinados por sua profissão, bem como sobre territorialidades endurecidas. Mas ter este entendimento tornam possíveis outras operações transformacionais.

O uso da história não teve fim em encontrar fundamento, apenas dissipá-lo, fragmentá-lo. Mais uma vez é como admitir um paradoxo, se servir de algo molar para em outro momento se apoiar "diretamente sobre uma linha de fuga que permita explodir os estratos, romper as raízes e operar novas conexões" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33), estabelecendo outros agenciamentos, fazendo brotar uma atuação singular. É como acender uma chama, a partir de uma faísca, de uma centelha. No meio de um conjunto de atribuições prescritivas e moralizantes, permitir que apareça um traço intensivo que comece a trabalhar por sua conta e questione a hegemonia identitária da profissão e faça do acontecimento microscópico aquele que irá estremecer o "equilíbrio do poder local" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 34)⁴ e possibilitar que o devir aconteça desenhando novos trajetos para a vida das/os pedagogas/os na escola.

4 No dia 19 de Outubro de 2016, os estudantes ocuparam o *campus* Araquari, aderindo a um movimento nacional chamado OCUPA-ESCOLA, para protestar contra os últimos acontecimentos do cenário político do país, especialmente a chamada reforma do Ensino Médio aplicada via Medida Provisória pelo Poder Executivo, e que atingem diretamente nossas vidas na escola. Incluir este acontecimento na dissertação mesmo após o processo de escrita ter terminado foi uma escolha motivada pela potência criadora que este provocou no lugar.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **A indisciplina e a escola atual**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p.181-204, jul.-dez., 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59634>>. Acesso em: jan. 2016.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar de língua portuguesa** / Caldas Aulete. Paulo Geiger (org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2015.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em: <<http://www.2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 ago. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.

BRASIL. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepções e diretrizes. Ministério da educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARDOSO, Danielle Engel Cansian; GUTTSCHOW, Gisele Gutstein; KLUG, Luiz Fernando. In: **IFC – campus Araquari**: campo de pesquisa e objeto de estudos. Marilândes Mol Ribeiro de Melo (org.). Blumenau: IFC, 2015, p. 59 - 69.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CRISTOFOLINI, Nilton José; POCERA, Joverci Antonio; MONZANI, Rodrigo Martins; OLIVEIRA, Sueli Regina. **Os 50 anos do ensino agrícola em Araquari** – uma história de sucesso! Instituto Federal Catarinense – *campus* Araquari. Jaraguá do Sul: Gráfica Arte impressa, 2009.

CUNHA, Cláudia Madruga. A professora-rizoma: TPM e magia na sala de aula. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 157-168, jul.-dez., 2002.

_____. Currículos e biopolítica do trabalho docente na Educação Profissional. **Revista Professare**, v. 3, p. 25-41, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Benedicto Lacerda Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Nietzsche et la philosophie. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. v. 1, vários tradutores. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **Mil Platôs**. v. 4, vários tradutores. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, V 1: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhaon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. Organização de Roberto Machado. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FUGANTI, Luiz.. Agenciamento. In: Júlio Groppa Aquino; Sandra Mara Corazza (org.). **Abecedário: Educação da diferença**. 1. ed. Campinas: 2009. Livro Digital. Não paginado.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar: Emergência e Invenção**. Piracicaba: Jacintha editores, 2007. p. 21-39.

_____. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: Reunião nacional da ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Trabalho encomendado da 36ª Reunião nacional da ANPED**. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados>> Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói. **Anais do congresso internacional cotidiano**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUTTSCHOW, Gisele Gutstein. Ofício de historiador: trajetória de pesquisa na escola de iniciação agrícola senador Carlos Gomes de Oliveira, atual ifc *campus* Araquari. In: **IFC – campus Araquari: campo de pesquisa e objeto de estudos**. Marilândes Mol Ribeiro de Melo (org.). Blumenau: IFC, 2015, p. 9 - 25.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio – campus Araquari**. 2015. 114 p.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Resolução n. 008 – Conselho Superior, de 19 de março de 2014. **Dispõe sobre a regulamentação dos Núcleos Pedagógicos do Instituto Federal Catarinense**, Blumenau, SC. Disponível em: <<http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-008-2014-Regulamento-NUPE.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Resolução n. 002 – IFC/Araquari, de 8 de abril de 2011. **Regulamenta o Núcleo Pedagógico dos Campi Araquari e Avançado de São Francisco do Sul**, Araquari, SC, 2011.

KLABUNDE, Noara Teófilo; ROCHA, Vânia Meneghini. Formação docente no câmpus Araquari: a proposta de um encontro. In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba; **Anais do XII congresso nacional de educação**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 10206-10216. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/anais/>> Acesso em: 01 nov. 2015.

_____; RODRIGUES, Michele Caroline da Silva. Relato de experiência: do que estamos falando? In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba; **Anais do XII congresso nacional de educação**. Curitiba: Editora

Universitária Champagnat, 2015. p. 35504-35512. Disponível em:
<<http://educere.bruc.com.br/anais/>> Acesso em: 01 nov. 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan-abr, p. 20-28, 2002.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>>.
Acesso em: 31 mar. 2015.

NICOLAY, Deniz Alcione. A pedagogia do afeto em Nietzsche-Spinoza: considerações a partir da leitura de Deleuze. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 22, n. 2, p. 45-56, mai-ago, 2015. Disponível em:
<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3368>>. Acesso em: 28 jun. 2016

_____. Legislação Educacional. In: Júlio Groppa Aquino; Sandra Mara Corazza (org.). **Abecedário: Educação da diferença**. 1. ed. Campinas: 2009. Livro Digital. Não paginado.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. Desirei desenvolver: desadaptando o futuro do presente. **ClimaCom cultura científica** – pesquisa, jornalismo e arte. Campinas: SP, a. 02, v. 02, 15 abril 2015. Seção Artigos. Não paginado. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=1925>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Fotografias, geografias e escola. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP.: ABL, 2009a. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem05/COLE_1364.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set-dez, 2009b. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-73072009000300002> Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Vídeos, resistências e geografias menores: linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. **Terra Livre**. São Paulo, ano 26, v. 01, n. 34, p. 161-176, jan-jun, 2010. Disponível em:
<<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/316>>. Acesso em: 16 out. 2015.

ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. Um gosto pelos encontros. **Deleuze international**. 2014. Disponível em <<http://deleuze.tausendplateaus.de/wp-content/uploads/2014/10/Um-gosto-pelos-encontros-Artigo-de-Luiz-Orlandi1.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.

SILVA, Cíntia Vieira da; KASPER, Kátia Maria. Diferença como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22815/15318>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu Silva (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 73 - 133.

_____. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro. (Digitalização eletrônica: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informação, IFCH-UNICAMP). 2004.